

PUBLICATION: CRÉATION DE DISPOSITIFS DIDACTIQUES ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DIVERSIFIÉ
EN LITTÉRATIE : VERS UNE VALORISATION DE LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT ET DE LA RECHERCHE-
ACTION EN ÉDUCATION

PAGES: 1 - 145

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, ISABELLE CARIGNAN ET FRANÇOIS LAROSE

ÉDITEUR: LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2017

ISBN: 978-2-7622-0356-1

URI:

DOI:

Table des matières

INTRODUCTION : DISPOSITIFS DIDACTIQUES ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DIVERSIFIÉ AU SERVICE DE LA LITTÉRATIE.....	2
LES ALBUMS POUR LA JEUNESSE : LES USAGES DU PÉRITEXTE POUR UN RENOUVELLEMENT DE PRATIQUES DE LITTÉRACIE	7
LE RAPPEL DE TEXTE AU 2 ^e CYCLE DU PRIMAIRE : UNE RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT	24
CRÉATION D'UN MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE AU PRIMAIRE DANS UNE PERSPECTIVE DE CONSTRUCTION DES SAVOIRS.....	38
INTERNET ET MÉDIAS TECHNOLOGIQUES, OUTILS COGNITIFS DE MÉDIATION DU SAVOIR EN CLASSE DE FRANÇAIS DANS UN CONTEXTE DE RECHERCHE-ACTION	59
DÉVELOPPER UNE POSTURE D'AUTEUR ET UNE COMMUNAUTÉ D'AUTEURS À L'AIDE DU BLOGUE ET DU FORUM	77
LES REPRÉSENTATIONS D'ÉLÈVES DU SECONDAIRE QUANT À L'USAGE DE L'OUTIL DE MICROBLOGAGE TWITTER POUR DÉVELOPPER LEUR COMPÉTENCE À ÉCRIRE DANS LE CADRE D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION	94
CRÉATION D'UN MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE EN CINQUIÈME SECONDAIRE.....	113
APPRENDRE À (RÉ)ÉCRIRE EN LISANT À L'ÉDUCATION DES ADULTES : UN DISPOSITIF EXPLOITANT LE CONTE MERVEILLEUX	132

TITRE: INTRODUCTION : DISPOSITIFS DIDACTIQUES ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DIVERSIFIÉ AU SERVICE DE LA LITTÉRATIE

AUTEUR(S): MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, PH.D., UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (UQAM), ISABELLE CARIGNAN, PH.D., UNIVERSITÉ TÉLUQ, FRANÇOIS LAROSE, PH.D., UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

PUBLICATION: CRÉATION DE DISPOSITIFS DIDACTIQUES ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DIVERSIFIÉ EN LITTÉRATIE : VERS UNE VALORISATION DE LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT ET DE LA RECHERCHE-ACTION EN ÉDUCATION

PAGES: 1 - 5

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, ISABELLE CARIGNAN ET FRANÇOIS LAROSE

ÉDITEUR: LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2017

ISBN: 978-2-7622-0356-1

URI:

DOI:

INTRODUCTION : DISPOSITIFS DIDACTIQUES ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DIVERSIFIÉ AU SERVICE DE LA LITTÉRATIE

Marie-Christine Beaudry, Ph.D., Université du Québec à Montréal

Isabelle Carignan, Ph.D., Université TÉLUQ

François Larose, Ph.D., Université de Sherbrooke

Le deuxième volume de ce collectif poursuit la réflexion amorcée dans *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie*. Il présente notamment les actes du colloque *Création de dispositifs didactiques et enseignement-apprentissage diversifié : la recherche-développement et la recherche-action au service de la littératie* tenu à l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) en 2014. Le présent collectif réunit ainsi certains des textes en lien avec les communications présentées dans le cadre de ce colloque. Tous les textes publiés ont fait l'objet d'un arbitrage scientifique; nous tenons d'ailleurs à remercier les arbitres pour leur précieuse contribution.

Définies comme « le développement, chez les individus, de l'habileté à lire, à écrire, à parler et à écouter [...] les pratiques « littératiées » peuvent être utilisées dans la vie courante, à la maison, au travail, à l'école ou dans la collectivité en fonction des objectifs visés par chacun, et ce, en interaction avec ses propres valeurs et sa propre culture » (Beauregard, Carignan et Létourneau, 2011, p. 8). Loin d'être l'apanage de l'école primaire, la littératie, évolutive, est mise en œuvre tout au long du parcours scolaire – et de la vie – des élèves (Kirsch, 2005). Les textes réunis dans ce collectif en témoignent : différentes recherches sont présentées, qui visent à développer les compétences des apprenants du primaire, du secondaire et des apprenants adultes (raccrocheurs). Ce deuxième volume du collectif vise à aborder un panorama des recherches (recherche-développement, recherche quasi expérimentale, recherche-action) actuellement menées ou menées récemment et qui sont justement au service de la littératie. Il cherche également à diffuser les travaux effectués par les différents acteurs du milieu de l'éducation (étudiants, enseignants, chercheurs), que ce soit au Québec, en France ou au Sénégal.

Les trois premiers textes sont fédérés autour de la littérature jeunesse et du souci de développer une compétence spécifique en littératie – la lecture – ou d'amener le développement des compétences littératiées d'une manière plus générale. D'abord, dans *Les albums pour la jeunesse : les usages du péri-texte pour un renouvellement de pratiques de littératie*, Laurence Allain-Le Forestier fait état d'une recherche quasi expérimentale menée en France, et portant sur la réception, chez des élèves du primaire, d'albums pour la jeunesse qui exploitent l'espace péri-textuel. La problématique

qui oriente cet article s'articule autour de deux questions centrales : Quel regard les jeunes lecteurs portent-ils sur ces espaces nouvellement investis par les auteurs/illustrateurs d'albums pour la jeunesse ? Quelles pratiques de lecture/écriture peuvent s'adapter à ces nouveaux supports ? Dans un premier temps, l'auteure présente deux albums qui exploitent le péri-texte; dans un second temps, elle expose la réception des élèves quant à ces espaces péri-textuels. Ensuite, Joanie Viau, Isabelle Carignan et Isabelle Montésinos-Gelet exposent, dans *Le rappel de texte au 2^e cycle du primaire : une recherche-développement*, les assises de leur outil didactique actuellement en cours de développement dans le cadre de leur recherche. Cet outil vise à développer et évaluer la compétence des élèves du primaire lors de la tâche de rappel de texte, et ce, au moyen de l'utilisation d'albums résistants. Hélène Brazeau, Isabelle Carignan, Marie-Christine Beaudry et Athanase Simbagoye présentent également une recherche-développement dans l'article *Création d'un matériel pédagogique pour favoriser le développement de la littératie au primaire dans une perspective de construction des savoirs*. L'article présente les assises d'un matériel créé pour développer la littératie chez les élèves de troisième année du primaire, matériel qui accorde une place prépondérante à la littérature jeunesse et à l'album plus spécifiquement. Les auteurs présentent également les commentaires reçus lors de l'évaluation du matériel par quatre experts.

Les trois articles suivants ont en commun d'aborder les technologies de l'information et des communications (TIC) au service de l'enseignement-apprentissage. Athanase Simbagoye présente, dans *Internet et médias technologiques, outils cognitifs de médiation du savoir en classe de français dans un contexte de recherche-action*, les résultats d'une recherche-action menée au Sénégal et portant sur l'intégration des TIC dans les apprentissages de base (français langue seconde et mathématique). L'auteur y montre comment l'intégration des TIC aux activités de français contribue à transformer les pratiques pédagogiques des enseignants de même que les stratégies d'apprentissage de la langue déployées par les élèves. Puis Amélie Moreau-Paquin fait état, dans son texte *Développer une posture d'auteur et une communauté d'auteurs à l'aide du blogue et du forum*, d'une recherche quasi expérimentale menée au secondaire, au Québec. L'auteure présente les effets de l'utilisation d'un dispositif didactique d'écriture littéraire inscrit dans une perspective de littératie médiatique, à partir d'un blogue et d'un forum, dans le développement d'une posture d'auteur et dans l'élaboration d'une communauté d'auteurs en classe. Quant à Mathieu Bégin, Marie-Christine Beaudry et François Larose, ils présentent, dans leur article *Les représentations d'élèves du secondaire quant à l'usage de l'outil de microblogage Twitter pour développer leur compétence à écrire dans le cadre d'une situation d'apprentissage et d'évaluation*, les résultats d'une recherche-action menée au secondaire sur le recours aux technologies numériques pour soutenir le développement de la compétence des élèves à écrire. Plus précisément, ils mettent en lumière les représentations de 20 élèves ayant vécu une situation d'apprentissage et d'enseignement utilisant Twitter comme outil pédagogique.

Les deux derniers articles traitent des élèves plus âgés. Dans celui de Marianne Roy Venne, Isabelle Carignan et Marie-Christine Beaudry, une recherche-développement intitulée *Création d'un matériel pédagogique favorisant le développement de la littératie en cinquième secondaire*, les auteures abordent le développement de la littératie, en particulier la lecture, à laquelle sont articulées l'écriture et la communication orale. Le dispositif didactique créé a été évalué par deux expertes et comprend six situations d'apprentissage et d'enseignement, intégrant l'album, la nouvelle et le roman comme genres littéraires. Enfin, dans *Apprendre à (ré)écrire en lisant à l'éducation des adultes : un dispositif exploitant le conte merveilleux*, Vanessa Boily présente les résultats de la mise à l'essai d'un dispositif didactique en écriture littéraire auprès de la population de raccrocheurs en formation des adultes, population fort peu étudiée en didactique du français, et encore moins en didactique de l'écriture et en lecture littéraire. Les résultats, bien que non généralisables, montrent qu'un travail sur la posture d'auteur est possible et que celle-ci varie dans sa complexité selon les participants.

En conclusion, le but de ce deuxième collectif est de valoriser la recherche-développement et la recherche-action en didactique du français et en didactique de la littérature. Ces types de recherche « mal aimés » ou « moins valorisés », comme nous les avons appelés dans le premier collectif, ont réellement leur raison d'être en éducation, particulièrement dans la formation pratique, car elles sont en lien direct avec l'enseignement-apprentissage d'une discipline. Les recherches présentées ici permettent de mettre à l'épreuve la théorie (Guichon, 2007; Poussard, 2000), de mettre à l'épreuve la pratique et de créer des liens entre les théories de l'enseignement, de l'apprentissage ainsi que les pratiques réelles vécues dans le milieu scolaire québécois, français et sénégalais.

Références

- Beauregard, F., Carignan, I. et Létourneau, M.-D. (2011). *Recension des écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire* (Rapport). Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Repéré à https://depot.erudit.org/bitstream/003789dd/1/Beauregard_Carignan_MELS_litteratie_familiale.pdf
- Guichon, N. (2007). Recherche-développement et didactique des langues. *Les Cahiers de l'Acedle, Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues*, 4. Repéré à http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/35/58/13/PDF/Guichon_r_d2007.pdf
- Kirsch, I. S. (2005). Compréhension de textes suivis, schématiques et au contenu quantitatif : comprendre ce qui a été mesuré dans l'EIAA et l'EIACA. Dans T. S. Murray, Y. Clermont et M. Binkley (Dir.). *Mesurer la littératie et les compétences des adultes : des nouveaux cadres d'évaluation*. Ottawa, Ontario : Statistique Canada.
- Poussard, C. (2000). *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*. (Thèse de doctorat). Paris : Université Paris Diderot - Paris 7.

TITRE: LES ALBUMS POUR LA JEUNESSE : LES USAGES DU PÉRITEXTE POUR UN RENOUVELLEMENT DE PRATIQUES DE LITTÉRACIE

AUTEUR(S): LAURENCE ALLAIN-LE FORESTIER, PH.D., PROFESSEURE ESPE BRETAGNE (VANNES), CREAD (ESPE BRETAGNE), CELLAM (RENNES2)

PUBLICATION: CRÉATION DE DISPOSITIFS DIDACTIQUES ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DIVERSIFIÉ EN LITTÉRATIE : VERS UNE VALORISATION DE LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT ET DE LA RECHERCHE-ACTION EN ÉDUCATION

PAGES: 6 - 22

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, ISABELLE CARIGNAN ET FRANÇOIS LAROSE

ÉDITEUR: LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2017

ISBN: 978-2-7622-0356-1

URI:

DOI:

LES ALBUMS POUR LA JEUNESSE : LES USAGES DU PÉRITEXTE POUR UN RENOUVELLEMENT DE PRATIQUES DE LITTÉRACIE

Laurence Allain-Le Forestier, Ph.D., professeure

ESPE Bretagne (Vannes)
CREAD (ESPE Bretagne)
CELLAM (Rennes2)

Résumé : Les albums pour la jeunesse appartiennent au champ artistique par leurs caractéristiques littéraires et esthétiques. Depuis quelques années, les auteurs/illustrateurs formés à différentes disciplines artistiques s'emparent de l'objet-livre en occupant des espaces tels que couverture, pages de titres, annexes, dédicaces, etc., leur donnant alors une dimension narrative. Dans le cadre d'un renouvellement de pratiques lectorales à l'école primaire, des élèves de trois classes¹ d'école élémentaire française ont été soumis à la lecture d'albums particuliers, dans leur usage péri-textuel, puis à l'écriture de leur réception visant ainsi à établir un lien entre ces formes étudiées et les effets visés. La problématique qui a gouverné ce travail dans les classes s'articule autour de deux axes : Quel regard les jeunes lecteurs portent-ils sur ces espaces nouvellement investis ? Quelles pratiques de lecture/écriture peuvent s'adapter à ces nouveaux supports ? Il semble essentiel de former le jeune lecteur à la découverte et au déchiffrement de ces nouvelles formes.

Mots-clés : album, péri-texte, lecture, métalepse, auteur.

1. Notre expérimentation (en cours) porte sur 3 classes de CE2 (2 classes) et CM1 (1 classe). Elle s'intéresse à la réception d'albums dont l'auteur est présent dans le péri-texte. Ce qui correspond à des élèves de 8 ans (CE2) et 9 ans (CM1). Les élèves des classes de J-P. Le Pihive (CE2) de l'école Calmette de Vannes (France) et de N. Olivard (CM1) de l'école Anita Conti de Saint-Avé ont participé à cette recherche.

Problématique

Comment les jeunes lecteurs adaptent-ils leur lecture à la particularité de l'album ? Dans le cadre d'un renouvellement de pratiques, lectorales et scripturales, de littéracie, la réception d'œuvres littéraires a été interrogée à travers l'étude de plusieurs albums choisis pour leur usage péritextuel. L'étude porte sur la réception d'albums dont la compréhension ne peut se limiter aux pages internes du récit sans tenir compte du péritexte. Le support album, genre iconotextuel (Montandon, 1990), évolue et de nouvelles formes narratives, jouant avec l'espace péritextuel, apparaissent. Quel regard les jeunes lecteurs portent-ils sur ces espaces nouvellement investis ? Quelles pratiques de lecture/écriture peuvent s'adapter à ces nouveaux supports ? L'usage du péritexte est interrogé dans sa production, c'est-à-dire dans une démarche artistique (du côté des auteurs/illustrateurs) et dans sa réception. Si l'ouvrage présente une complexité narrative due à l'entrelacs de ces formes péritextuelles avec le récit, proprement dit, sa découverte par de jeunes lecteurs est à aménager.

Cette recherche a été menée pendant l'année scolaire 2011-2012 et a porté sur l'étude du péritexte d'albums narratifs, édités entre 1998 et 2013, qui ont fait l'objet de lectures en classe de CE2 et CM1 en France¹. Le travail a porté, tout d'abord, sur l'étude des pages de garde (dans leur réception essentiellement) puis des dédicaces et des exergues dans leur réception et leur production. Enfin, l'étude a donné lieu à la production d'un écrit, permettant aux élèves d'entrer dans l'univers de l'auteur/illustrateur. Ces écrits sont de diverses formes : écrits de réception (sur le récit, sur d'autres textes de type « préface »), écrits de création (inventer des dédicaces, des exergues). Dans le cadre de cet article, nous ne présenterons qu'une partie de la recherche portant sur la réception d'œuvres jugées métaleptiques par leur péritexte.

Cadrage

Lorsqu'un lecteur lit un ouvrage, il rencontre plusieurs éléments qui constituent le livre : le texte écrit par l'auteur (ce pourquoi le lecteur lit le livre) et d'autres textes ou illustrations (qui ne sont pas nécessairement composés par l'auteur). Ces derniers forment le péritexte, que Gérard Genette, dans son ouvrage *Seuils*, définit par son emplacement « autour du texte, dans l'espace du même volume, comme le titre ou la préface, et parfois inséré dans les interstices du texte, comme les titres de chapitres ou certaines notes » (1987, p. 11).

Ces dernières années, les artistes envahissent les espaces péritextuels tels que couverture, pages de garde, page de titres, préface, postface, exergue, etc. Jusqu'ici, ces espaces étaient considérés comme neutres, car ils ne portaient pas de signification particulière ; or, les créateurs que sont les auteurs/illustrateurs ont investi ces espaces en les « sémantisant ». Si les auteurs s'emparent de formes nouvelles, comment les lecteurs, jeunes de surcroît, reçoivent, perçoivent ces espaces (s'ils les remarquent) ? Les auteurs, par la colonisation du péritexte, engagent une lecture qui nécessite de dépasser le récit lui-même, si l'on considère que le récit débute à la page de titre, et qui s'éloigne de

la lecture linéaire, lecture d'usage. Quelles relations s'installent entre ces espaces et le récit ? Au-delà de l'usage péritextuel des pages de garde et de la dédicace, on peut s'interroger sur la forme et les enjeux de ces espaces et de leur réception par les jeunes lecteurs (Eco, 1979 ; Jauss, 1978). Enfin, une réflexion sur le renouvellement des pratiques de littéracie en classe est à mener, en repensant les relations entre le lecteur et le livre.

Dans un souci de diversité, dans le cadre de cet article, nous présentons dans un premier temps deux ouvrages dont l'usage péritextuel mérite l'attention, car il participe à la construction du récit, ce qui illustre ainsi notre objet d'étude. Dans un second temps, nous présentons les réactions d'élèves face à un autre album, *Une fois encore !* d'Emily Gravett, afin de multiplier les exemples d'usage péritextuel.

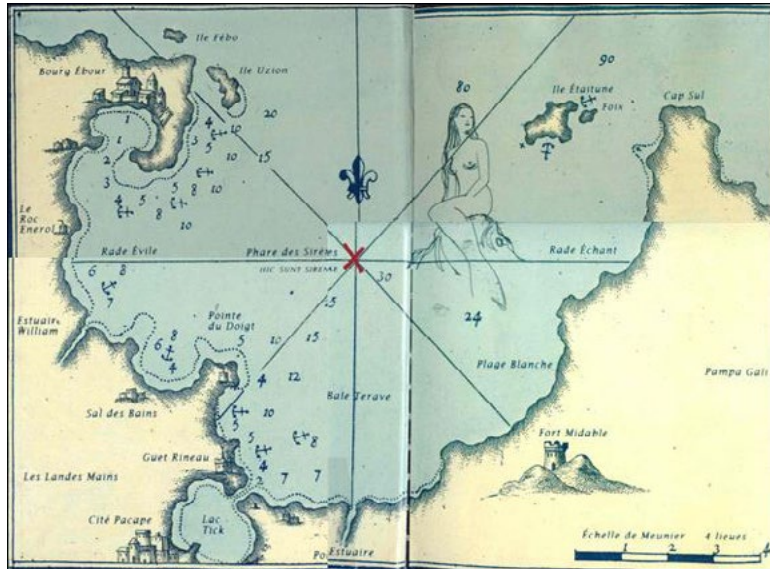
Usage péritextuel de l'album : espaces de création

Seuls deux espaces péritextuels seront analysés : les pages de garde à partir de l'album *Le phare des sirènes* de Rascal et Régis Lejonc et la dédicace de l'ouvrage *Une princesse au palais* de Cécile Roumiguière et Carole Chaix.

Les pages de garde

Dans le domaine de l'imprimerie, les pages de garde ont une existence fonctionnelle. Ce sont par elles que la reliure se fait, et en conséquence, le livre. Elles initient par leur emplacement l'ouverture et la fermeture du livre, dupliquant en quelque sorte l'acte de lecture lui-même. Dans *Le phare des sirènes* de Rascal et Régis Lejonc, le récit déborde sur les pages de garde et inversement créant une intrication impossible à dénouer sur laquelle le ressort narratif se construit. Ange, le narrateur, revient de la guerre et se remémore sa rencontre avec Swidja, une sirène dont il est tombé amoureux et qu'il a dû quitter précipitamment, car les soldats sont venus le chercher le jour de la mobilisation générale de 1914. Il reviendra de la guerre, gueule cassée, meurtri et cherchera à retrouver Swidja. Il lui écrira alors une lettre dans laquelle il indique sa position : le phare des sirènes.

La première page de garde, à l'ouverture du livre, donne à lire une première carte : la sirène visible au centre rappelle le titre.



Page de garde initiale de *Le phare des sirènes*

Après la page de titre, nous découvrons le texte suivant :

Elle est là. A l'endroit exact où bat mon cœur et quelque part sous ces flots bleus.

Je suis là. A l'endroit exact où les cosmographes inscrivaient jadis sur leurs cartes Hic sunt sirenae – Ici sont les sirènes.

45° latitude nord.

35° longitude ouest.

Phare des sirènes.

Une double page fait suite à ce texte, sur laquelle nous pouvons remarquer un personnage, Ange, le narrateur, *écrivant une lettre*. Par un effet de zoom, la page de droite nous le montre dessinant, écrivant sur une feuille blanche. La narration est complexe, car elle joue sur les deux codes que sont, d'une part, le texte et, d'autre part, l'illustration ; l'un parlant d'un temps révolu, « Il fut un temps où l'on me disait ressembler à mon prénom », et l'autre, l'illustration, signifiant le moment de la narration. Le narrateur dessine, on le comprendra plus tard, une carte.



Première double page de l'album *Le phare des sirènes*

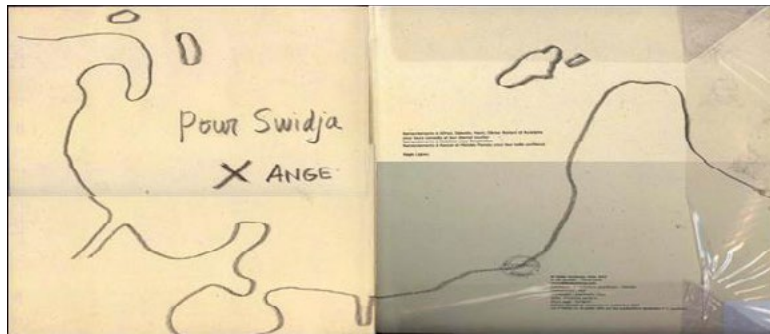
Le récit est amorcé par le texte et non par l'illustration selon un procédé qui emprunte au *fondus sonore* du cinéma.

La dernière double page clôt le récit de telle manière que nous retournons au point de départ.



Dernière double page de l'album *Le phare des sirènes*

Nous remarquons deux cartes : l'une sur la page de gauche qui correspond à la page de garde initiale (image 1) et une deuxième carte, sur la page de droite, qui correspond à la page de garde finale (image 4).

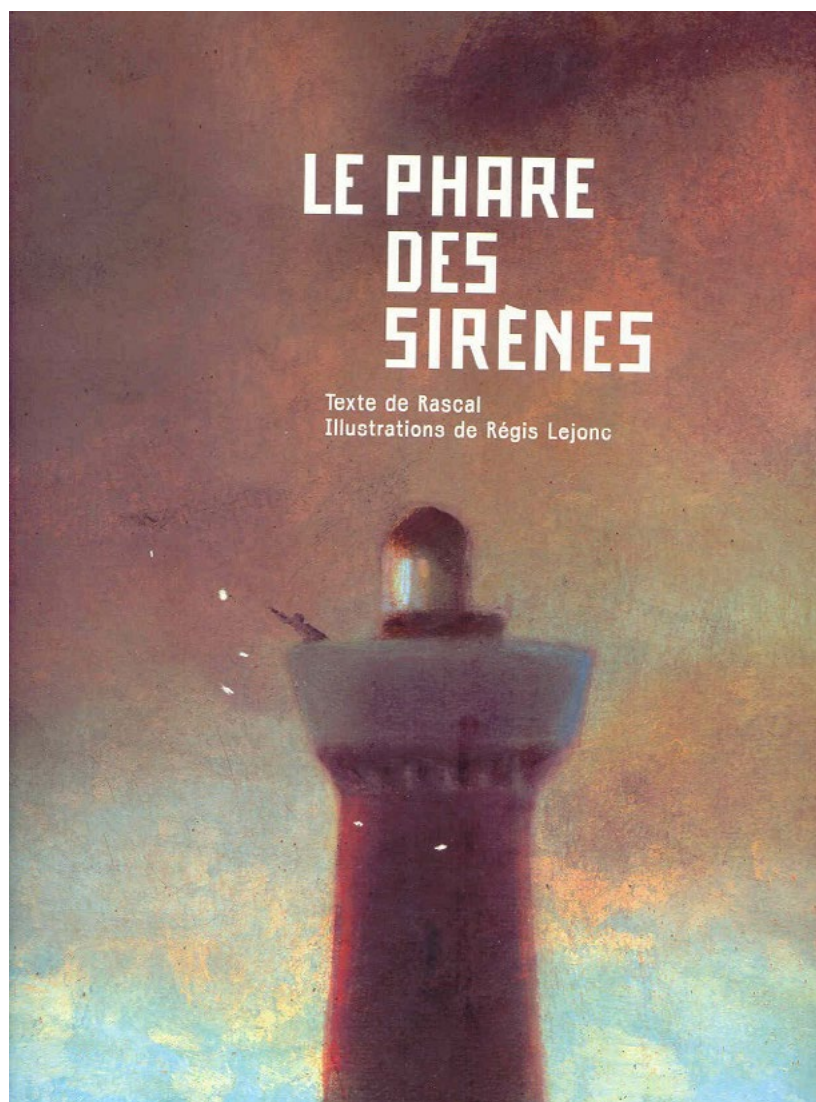


Page de garde finale de l'album *Le phare des sirènes*

Le récit est triplement enchâssé : enchâssé par la structure narrative elle-même (donc par le texte), enchâssé par l'illustration – les doubles pages qui situent le récit dans le phare et qui permettent de repérer le retour au phare inaugural – et enfin, enchâssé par les pages de garde.

Les éléments péritextuels qui devraient se trouver par nature à la périphérie du texte s'insèrent dans le récit tout en contribuant à sa cohérence. Les pages de garde encadrent le récit et se font écho : la dernière page de garde est épurée par rapport à la première, dépouillée des indications. On y découvre deux inscriptions : une croix qui localise un lieu, le phare où vit Ange, et un destinataire, Swidja, la sirène. Ainsi les deux cartes (l'une en page de garde initiale et l'autre en page de garde finale) désignent-elles le même lieu sans toutefois avoir la même signification : la première ressemble à une carte marine indiquant les dangers du relief et l'autre, beaucoup plus simple, épurée, ne présente que les contours de la côte. Le destinataire de l'une semble être les marins tandis que le destinataire de la dernière est la sirène, qui n'a guère besoin d'indications pour retrouver le lieu.

L'histoire ne se termine pas en refermant le livre : le texte ne dit rien sur la suite de la lettre destinée à Swidja, le texte n'a jamais fait mention de ces cartes, qui sont pourtant bien présentes dans le récit à travers l'illustration et qui jouent un rôle important. Le geste de fermeture du livre s'accompagne naturellement du geste de repositionnement qui met la première de couverture en face du lecteur. S'il est attentif, il établira un lien avec le papier que tient Ange à la fin du livre sur la dernière double page (image 3) et la carte destinée à Swidja, carte agrandie en page de garde finale, carte qu'il dessinait en tout début du livre (dans la première double page, image 2). Alors, la première de couverture prend un autre sens : les morceaux de papier déchiré qui tombent du haut du phare sont les morceaux de la carte destinée à Swidja. Cette première de couverture devient, en définitive, la dernière illustration du récit.



Couverture de l'album *Le phare des sirènes*

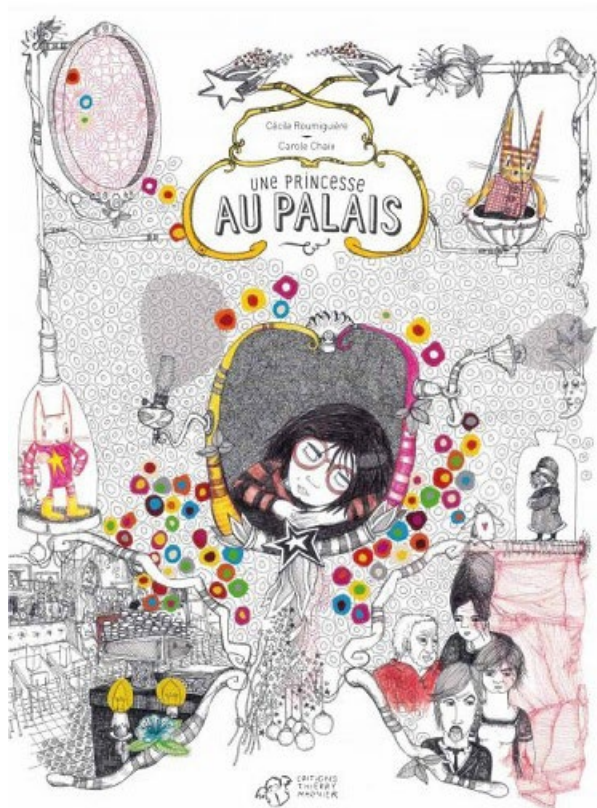
Le périphrase et le texte sont intriqués, reposant la question du sens de lecture, sens du geste de lecture, et du sens de l'histoire. Le récit se prolonge au-delà de la fermeture de l'album. Il oblige à une lecture rétrospective qui cherche à élucider les interrogations nées d'une première lecture insuffisante pour aborder la complexité du récit. Tous les espaces sont brouillés, en interaction permanente, qui traduisent une remarquable collaboration entre Rascal et Régis Lejonc et qui nécessitent un ajustement de la part du lecteur.

L'espace de dédicace : de la visibilité à la lisibilité

Les auteurs/illustrateurs s'immiscent dans tous les espaces péri-textuels jusque dans les dédicaces, les épigraphes et autres mentions dans lesquels ils se dévoilent, parfois à travers des éléments autobiographiques, parfois à travers des références souvent littéraires. Ce lieu dédicatoire nous semble très intéressant, car il signifie un espace dans lequel le jeune lecteur peut accéder à une forme d'intimité de l'auteur et à sa bibliothèque intérieure (Rouxel, 2004).

L'album *Une princesse au palais* met en scène une jeune fille dans une brasserie. Elle, une jeune enfant qui devient une jeune fille, attend sa grand-mère, dans la brasserie. C'est l'histoire du passage de l'enfance à la puberté à travers les regards muets des femmes du grand Café, à travers les observations et l'attente de cette jeune fille. Le récit onirique et poétique nous fait comprendre à demi-mots le passage pubertaire de cette petite fille :

ELLE. Elle est là tous les mercredis, ou presque. Elle passe la journée à attendre sa grand-mère. Elle se sent bien, elle préfère rester ici qu'être seule à la maison. Elle s'installe à une table, toujours la même, pas loin de la dame antilope. Et elle attend. Ce matin, son ventre est dur, noué. Elle regarde la pendule suspendue à la main de l'ange, et au-dedans d'elle, elle attend. (*incipit* de l'album)



Première de couverture de l'album *Une princesse au palais*

L'album, en plus de nous offrir un récit à travers les mots de Cécile Roumiguère et les très belles illustrations de Carole Chaix, nous livre de précieuses informations, des clés interprétatives dans cet espace entre-deux qu'est le péri-texte. Le titre avant la lecture peut se comprendre par un jeu de mots créé avec « princesse » et « palais » comme une référence à l'univers des contes où les princesses vivent dans les palais. Ce ne sera qu'après la lecture du récit que le titre pourra s'interpréter grâce à un relevé d'indices dans le récit interne et sur la dernière page mobile, page annexe sur laquelle sont notées plusieurs informations.

Dans la typographie du titre « UNE PRINCESSe AU PALAIS », nous remarquons l'utilisation d'une seule lettre minuscule, le « e », les autres lettres étant en majuscules. Tout comme Perec refusant d'écrire le « e », symbole féminin, de la mère dans *La disparition* (1969), les auteures utilisent le « e » en minuscule, car c'est bien l'histoire d'une petite fille, ELLE, qui deviendra grande. Il nous semble que deux lecteurs se construisent : le premier dans la lecture du récit de cette petite fille devenue grande et le deuxième dans la lecture du péri-texte et du récit, l'un éclairant l'autre, l'un rejoignant l'autre.

Le *lecteur Modèle* (Eco, 1979) est un lecteur savant à l'affût de certains détails qui saura mettre en lien des indices qui ne sont pas visibles dans l'immédiat. Ce lecteur péri-textuel est aussi l'adulte, le médiateur, mais aussi le lecteur qu'est devenue Carole Chaix qui illustre l'histoire mise en mots par Cécile Roumiguère ; ce lecteur se double alors de l'image de l'auteur. Sur la dernière page du livre, lieu de rencontre des auteures, page annexe, nous lisons : « Un album librement inspiré du Café du Palais, une brasserie (14, place Myron-Herrick à Reims). Lieu où j'ai passé tant de temps petite, je crois... Merci aux Vogt ». La référence au Café du Palais, que Carole Chaix livre, explique bien des allusions dans le livre. Le lecteur alors se prend à chercher d'autres informations. Il lira ainsi sur cette même page :

L'écume des jours. Boris Vian, 10/18 éd., 1978, page 9

Night and day, chanson de Cole Porter, 1932

Alice's Adventures Wonderland, Lewis Carroll, 1865

ANAÏS NIN, MARGUERITE DURAS, NANCY HUSTON, ANNIE ERNAUX, et toutes les femmes qui se sont emparées des mots.

Le *lecteur Modèle* est un lecteur savant, sans doute féminin, qui reconnaîtra les références des auteures, reconnues comme auteures féministes, qui ont traité de la vie des femmes, de leur intériorité et de leur condition. Par ailleurs, les quatre auteures citées ont écrit leur autobiographie ou autofiction. Le péri-texte nous permet ainsi de construire un faisceau de liens qui, mis bout à bout en relation avec le récit, autorisent une interprétation : Cécile Roumiguère raconte le récit intime de Carole Chaix, autrement dit, une autofiction que l'on découvre dans des lieux réels, tel le décor que l'on peut reconnaître. À la liste des auteures reconnues comme littéraires et féministes, nous pouvons ajouter les noms de Cécile Roumiguère et Carole Chaix qui traitent, dans une forme d'autofiction,

d'une condition féminine, d'une transformation féminine importante. Ce *lecteur* (devrions-nous dire, cette lectrice ?) est ainsi un lecteur lettré, savant, qui possède les capacités cognitives lui permettant d'inférer et d'émettre des suppositions. Il est probable qu'il se distingue du lecteur du récit qui sera moins lettré, mais tout aussi capable d'opérations cognitives.

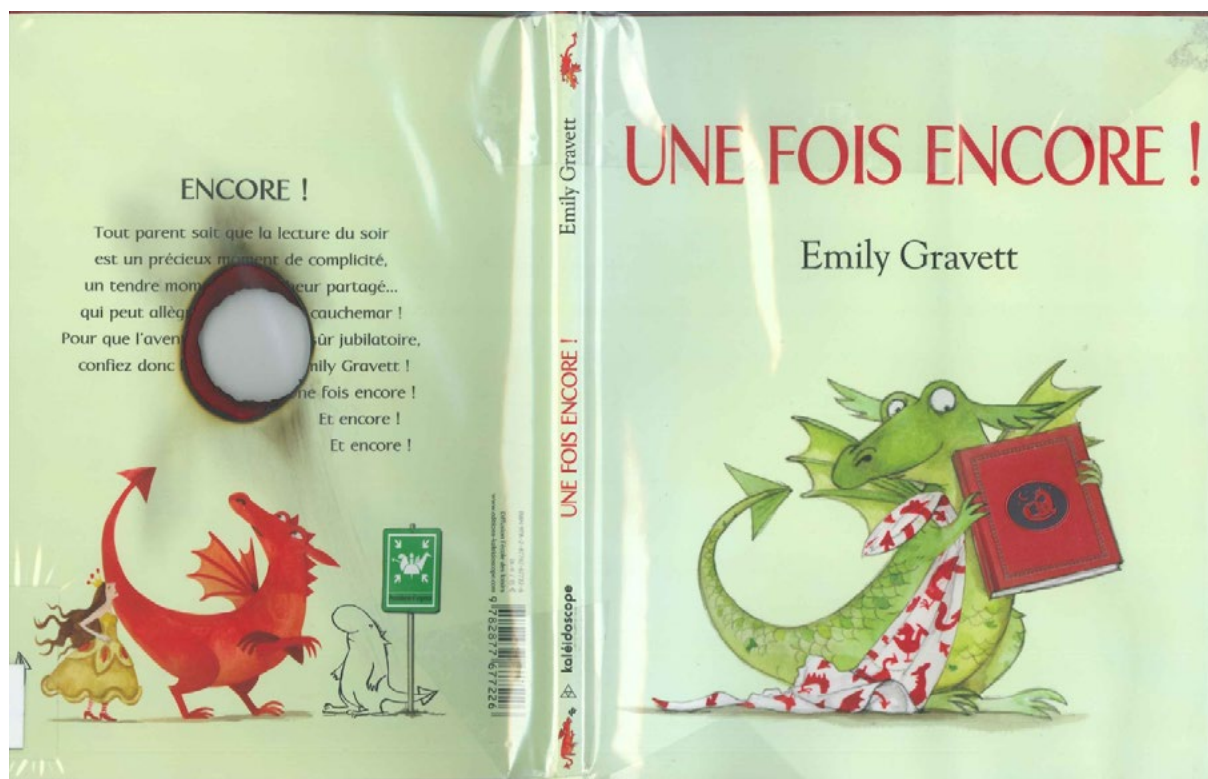
Une image d'auteur, qui dans les pages annexes fait référence à des réalités, se dégage plus nettement dans cet espace dédicatoire que l'on peut alors considérer comme lieu de rencontre à découvert de l'auteur avec son lecteur : celui-là lira dans les marges du livre jusqu'à la dernière page de garde où mêmes les mentions légales nous livrent un peu de plaisir et d'humour : « Achevé d'imprimer à l'heure du café.... »

L'album lu, le péri-texte découvert, il reste une troisième lecture à effectuer, celle de la relecture à la lumière de ces informations. Quelles images des quatre auteures citées peut-on retrouver dans le texte ? Quelles allusions ou références à Alice peut-on (re)découvrir ? Quelles références à la réelle brasserie, le Café du Palais ? Quelles allusions à la vie de Carole Chaix ? Le péri-texte délivre des informations qui sont autant de clés de relecture et d'interprétation textuelle.

Réceptions observées : quel regard les jeunes lecteurs portent sur ces espaces péri-textuels ?

Plusieurs de ces ouvrages ont été soumis à de jeunes lecteurs de CE2 (qui correspond à la tranche d'âge de 8-9 ans). L'album *Une fois encore !* d'Emily Gravett (2011) a fait l'objet d'un travail dans cette classe, car il a la particularité d'utiliser tous les espaces péri-textuels et surtout d'utiliser une jaquette, ce qui est assez peu usité dans les albums. Cette lecture a été réalisée par petits groupes de dix élèves qui ont été guidés par le questionnement de l'enseignant. Tous les élèves de la classe ont rencontré cet ouvrage, soit par l'intermédiaire de l'enseignant ou en lecture autonome. Puis un retour en groupe classe entière a permis, à l'aide du Tableau Blanc Interactif, de revenir sur les remarques des élèves, remarques de nature différente selon qu'ils avaient lu en autonomie ou pas.

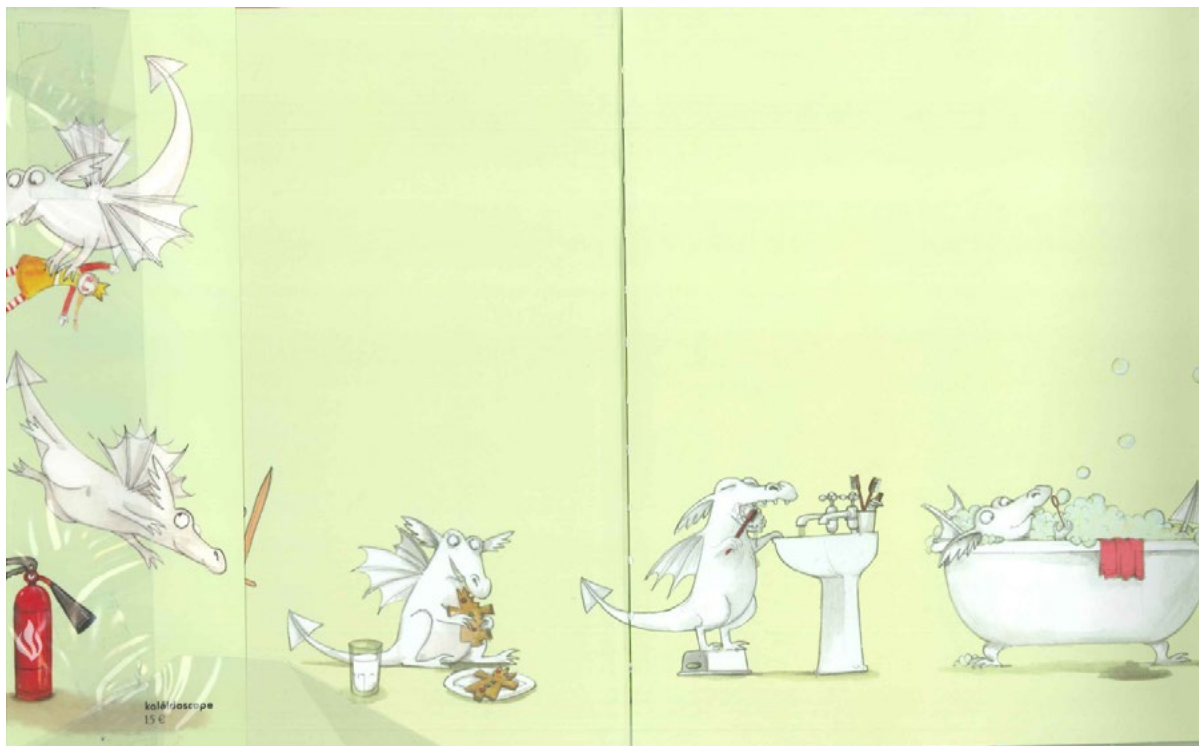
L'auteure fait feu de tout bois, avec un grand talent, utilisant le péri-texte dans sa totalité : la jaquette, la couverture du livre, les pages de garde et autres pages de titre et faux-titre. Les élèves ont déjà suivi une première séance sur l'étude du péri-texte et commencent à utiliser les termes conventionnels tels que première de couverture, pages de garde, etc.



Couverture de l'album *Une fois encore !*, E. Gravett

Un jeune dragon demande à son père (mère ?) dragon de lui lire un livre dans lequel on découvre un dragon nommé Cédric. Une fois la lecture achevée, le jeune dragon, qui écoute l'histoire racontée par son père, demande une deuxième lecture : « Une fois encore ! » ; le père s'exécute mais commence à changer les mots du texte afin d'écourter le temps de lecture. Le jeune dragon ne l'entend pas ainsi et réclame : « Une fois encore ! »... et cela, plusieurs fois, laissant notre héros insatisfait, car le père finit par s'endormir. Il n'en faudra pas plus pour que le jeune dragon s'énerve : ainsi se met-il à cracher du feu sur le livre, ce qui a pour effet de le trouser. Le trou est matérialisé : le livre que nous tenons, qui ressemble de plus en plus à celui du petit dragon, présente également un trou dans la jaquette. Le feu craché par le jeune dragon a dépassé les frontières du récit puisqu'il a réussi à bruler la page que nous avons sous la main et sous les yeux.

L'ouvrage est découvert en petit groupe : la lecture commence par les pages de garde...



Page de garde initiale de l'album *Une fois encore !*, E. Gravett

... puis les pages de faux-titre et de titre, redoublées, qui semblent identiques. En effet, ces deux pages diffèrent d'un point d'exclamation et de quelques bulles de savon... Les élèves font le lien entre la première page de garde et la page de faux-titre par les illustrations (image 8 où le dragon prend son bain), le redoublement de la page de titre est tout de suite compris :

Maelys 10 : Là, y a encore « une fois » (*découverte de la page de titre*). Y a encore pareil que la page d'avant, c'est exactement pareil.

Lola 13 : Ah oui, j'ai compris, j'ai compris.

Lola 15 : « Encore une fois » ça veut dire que ça va être encore une fois ça, encore une fois ça, encore une fois.

Sans être dupes, ils comprennent déjà que nous sommes dans un leurre :

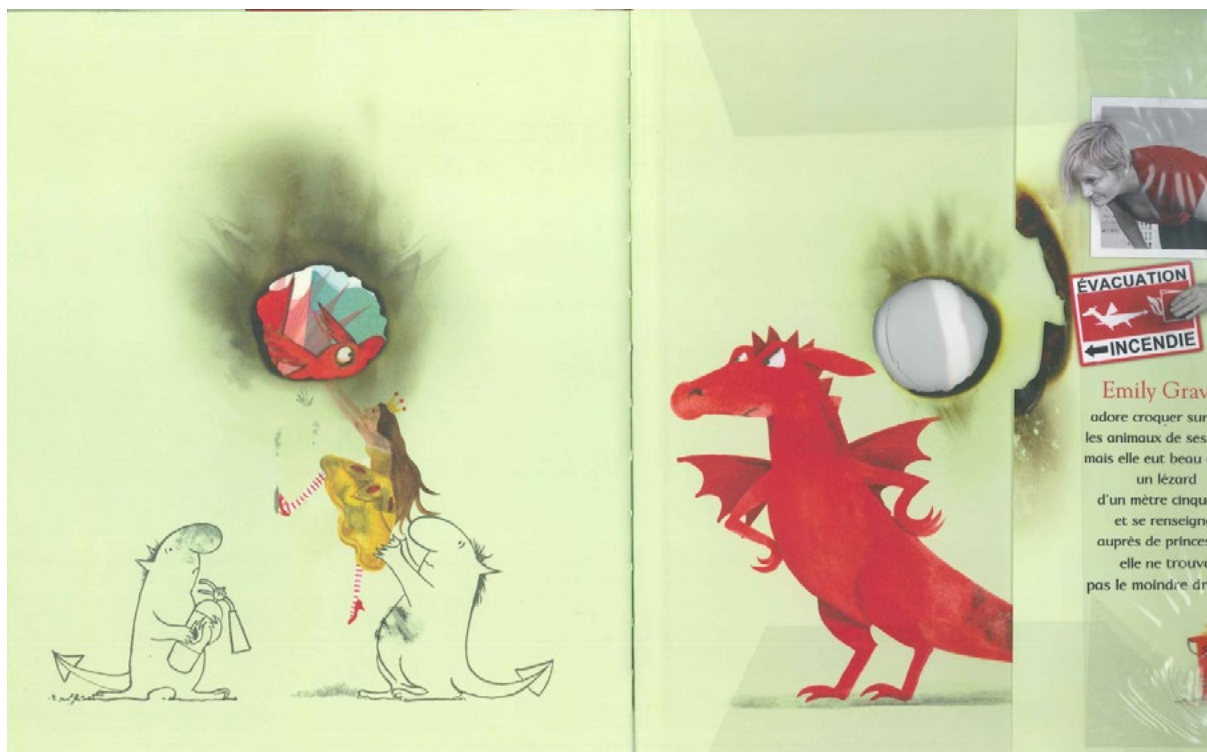
Maelys 20 : Mais ça va pas faire toujours parce que sinon le livre, ça va pas faire d'histoire.

Ils élaborent une signification tout en étant conscients que l'auteur s'amuse avec son lecteur. La fin de l'histoire nous amène à relire à nouveau les pages de garde, initiales et finales, et à les comparer. Certes, ce n'est pas un geste naturel, mais il contribue à développer des compétences lectorales. Les élèves font des liens entre la page de garde initiale et le récit :

E 43 : Bon là il joue, il se brosse les dents, il va prendre son bain, on voit les bulles.... Il était sorti du bain et après quand il est sorti du bain, il veut...

Groupe 45 : Avant d'aller au lit, avant de lire son livre.

Puis, nous interrogeons cette fois la page de garde finale :



Page de garde finale de l'album *Une fois encore !*, E. Gravett

M 47 : Est-ce que ça nous donne des explications sur ce qu'on vient de lire ?

E 48 : Oui parce que là, le dragon il a craché du feu donc ça a déchiré le livre... et là aussi ça a déchiré le livre, en fait il est pas content... Les personnages du livre d'ici (*l'élève tourne la page et montre avec son doigt*) et ben ils sont revenus ici.

En définitive, tout fait sens dans le livre de Gravett ; les élèves abordent quelque chose de très complexe en littérature, soit la notion de mise en abyme. À cela s'ajoutent toutes les transgressions que l'auteure réalise, que nous appelons des métalepses.

En s'intéressant à d'autres espaces que celui investi entre la page de titre et la dernière page mobile, les lecteurs construisent des significations qui éclairent, parfois trompent leur compréhension première. La lecture ne peut être linéaire, elle appelle, dans cet ouvrage particulièrement, des relectures, des allers-retours entre les pages de garde, la jaquette, les pages de titre, etc. Emily Gravett

s'amuse, brouillant les repères matériels du péri-texte. La mise en abyme trouve son apogée dans cet album, par le texte et l'image, par la matérialité de l'objet-livre, et par la couverture et son jeu de dissimulation. Assurément, cet album transgresse toutes les frontières, par le jeu des métalepses d'ordre ontologique et rhétorique. Les élèves ne s'y trompent pas : la jaquette dissimule quelque chose que nous, lecteurs, retrouvons à l'intérieur du livre que nous lisons. En effet, le livre recouvert (devrions-nous dire dissimulé ?) par la jaquette ressemble étrangement au livre que le jeune dragon, Cédric, tient et que l'adulte tente de lui lire.

E 75 : Ben ça c'est la même couverture que le livre que sa maman lit au dragon.

Maelys 77 : On sait parce que là y a un dragon déjà, là y a la lune et dans l'histoire on sait qu'il dort jamais, et là y a la lune et là y a un livre comme dans l'histoire, y a des étoiles et y a un dragon rouge.

Nettie 79 : Je pense que ce dragon là c'est celui de l'histoire.

E 80 : Moi je suis pas du tout d'accord avec Maelys et Nettie, parce que si t'as pas lu l'histoire, Ok tu sais qu'il y a un dragon mais si tu ouvres pas la page et que tu regardes bien et que tu lis pas l'histoire tu vas pas savoir qu'il y a un livre dans l'histoire.

Le livre met ainsi en scène un récit dès la première de couverture (bien que dans ce cas la notion de couverture soit également à interroger) jusqu'à la dernière. Tout fait sens : l'objet-livre lui-même, les rabats de la jaquette, le récit. Les élèves s'emparent de tous ces espaces dès que la situation pédagogique les incite à reconstituer le sens. Les relations lecteur-auteur-livre sont ainsi à reconsidérer.

Discussion

Peut-on renouveler les pratiques de lecture ? Pour quelles compétences ?

Les élèves sont sensibles à ces nouveaux espaces repérés lors de la découverte des albums. Il convient, nous semble-t-il, de poser la question du renouvellement de pratiques lectorales adaptées à ces supports. Et surtout, il convient de s'interroger sur le développement de compétences qui en découlent. Si la littératie est définie comme la « capacité d'une personne de comprendre et d'utiliser des imprimés et des écrits nécessaires [souvent à l'écran] pour fonctionner dans la vie de tous les jours, à la maison, au travail et dans la collectivité, pour atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et réaliser son potentiel » (OCDE et Statistique Canada, 1995), il semble nécessaire d'accommoder cette faculté de lecture à tous types d'écrits, en particulier ceux qui s'adressent à la jeune génération en devenir.

Les albums rencontrés en classe présentent un rapport espace-temps différent. La temporalité, propre à la structure narrative, s'associe à la mise en espace, propre aux arts visuels dans un jeu d'illusions. La lecture magistrale du texte est alors insuffisante à rendre compte de la complexité de l'œuvre et insuffisante à développer un regard esthétique. L'approche magistrale de ces œuvres est donc à repenser.

Le jeu métaleptique, car nous définissons dans ces exemples le périphrase comme une « métalepse périphrase » du fait de son débordement des seuils, est complexe et s'appréhende dans l'organisation de l'album, dans sa découpe de pages et son architecture globale. Les élèves sont capables, dans des lectures complexes telles que celles que nous venons d'évoquer, de repérer les jeux que l'auteur/illustrateur installe, comprenant à la fois l'intention esthétique et s'amusant de ces effets. Une double compétence alors se construit ; d'une part, celle du lecteur critique, distancié, lecteur savant qui s'inscrit dans les pages du livre et, d'autre part, celle du lecteur naïf qui se prend dans le jeu de l'histoire. Les deux lecteurs sont en action, l'un dépassant parfois l'autre, jamais à leur détriment mais davantage dans une sorte de collaboration.

Ainsi, quelques pistes de réflexion nous semblent pertinentes à ouvrir, permettant de renouveler les pratiques de lecture adaptées aux albums dont le périphrase fait sens. La relecture devient une lecture indispensable à la construction du sens, en s'appuyant en particulier sur le périphrase. Cette relecture n'est pas une deuxième lecture, elle diffère de la première par son intention et sa compétence. En outre, le développement d'une pensée critique peut s'exercer à la fois par la réflexion suscitée par les citations en exergue, par les éléments dédicatoires qui traduisent un rapport au monde que l'auteur exprime et dont le jeune lecteur peut s'emparer pour peu qu'il y ait été invité. Enfin, la lecture de ces albums et leur étude devient une forme d'engagement à l'écriture créative en proposant aux élèves d'inventer des seuils (dédicace, exergue, pages de garde, etc.) après la lecture d'albums particuliers, par le biais du cahier de littérature. La pratique d'atelier d'écriture pourrait également trouver des idées à emprunter à ces albums.

Conclusion

En conclusion, les artistes donnent de plus en plus souvent une signification à l'espace périphrase. Les artistes considèrent l'album comme un tout, un objet artistique, et ce, dans tous ses espaces. Ils invitent implicitement les lecteurs à les investir. La lecture naturelle d'un album reste la lecture linéaire, dans l'ordre des pages certes, mais si l'on considère que l'album appartient à un champ artistique, il peut, tout comme une lecture d'œuvre picturale, bénéficier d'un traitement particulier qui diffère dès lors d'une lecture plus traditionnelle. La lecture de certains éléments périphériques après la lecture intégrale de l'album pourrait, en partie, et ce, pour certains ouvrages, permettre de construire une interprétation. La lecture s'adapte à son support ; l'album de jeunesse récent et moderne, voire postmoderne, offre un autre rapport au texte, complètement nouveau. Cette nouveauté est à interroger par le renouvellement de pratiques scolaires.

Références

- Eco, U. (1979). Lector in fabula. *Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris, France : Grasset.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris, France : Seuil.
- Gravett, E. (2011). *Une fois encore !* Paris, France : Kaléidoscope.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris, France : Gallimard.
- Montandon, A. (dir.) (1990). *Iconotextes*. Paris, France : Ophrys, Centre de Recherche en Communication et Didactique.
- OCDE et Statistique Canada (1995). *Littératie, économie et société : résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Statistique Canada, n° 89-545F au catalogue. Paris : OCDE; Ottawa : Ministère de l'Industrie du Canada.
- Perec, G. (1969). *La disparition*. Paris, France : Denoël.
- Rascal et Lejonc, R. (2007). *Le phare des sirènes*. Paris, France : Didier Jeunesse.
- Roumiguière, C. et Chaix, C. (2012). *Une princesse au palais*. Paris, France : Thierry Magnier.
- Rouxel, A. (2004). Autobiographie de lecteur et identité littéraire. Dans Rouxel, A. et Langlade, G. (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 137-152). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

TITRE: LE RAPPEL DE TEXTE AU 2^E CYCLE DU PRIMAIRE : UNE RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT

AUTEUR(S): JOANIE VIAU, DOCTORANTE, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, ISABELLE CARIGNAN, PH.D.,
UNIVERSITÉ TÉLUQ, ISABELLE MONTÉSINOS-GELET, PH.D., UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

PUBLICATION: CRÉATION DE DISPOSITIFS DIDACTIQUES ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DIVERSIFIÉ
EN LITTÉRATIE : VERS UNE VALORISATION DE LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT ET DE LA RECHERCHE-
ACTION EN ÉDUCATION

PAGES: 23 - 36

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, ISABELLE CARIGNAN ET FRANÇOIS LAROSE

ÉDITEUR: LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2017

ISBN: 978-2-7622-0356-1

URI:

DOI:

LE RAPPEL DE TEXTE AU 2^e CYCLE DU PRIMAIRE : UNE RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT

Joanie Viau, doctorante, Université de Montréal

Isabelle Carignan, Ph.D., Université TÉLUQ

Isabelle Montésinos-Gelet, Ph.D., Université de Montréal

Résumé : Le rappel de texte est considéré par plusieurs chercheurs comme étant l’une des manières les plus efficaces d’évaluer le degré de compréhension en lecture des élèves. Cette tâche, qui consiste à raconter dans ses mots, à l’oral ou à l’écrit, un texte lu ou entendu, sans l’avoir sous les yeux, amène les élèves à sélectionner les informations importantes et à les organiser. Dans le but d’aider les enseignants à enseigner les macroprocessus, un outil intégrant les albums de littérature jeunesse résistants sera créé. La méthodologie envisagée, qui s’inscrit dans une démarche de recherche-développement, prévoit analyser le contenu des manuels. Par la suite, un questionnaire d’entrevue à questions fermées destiné à connaître les pratiques de dix enseignants et professionnels de la lecture sera élaboré et validé. Puis, vingt albums de littérature jeunesse ayant des caractéristiques permettant de solliciter les macroprocessus lors de tâches de rappel seront sélectionnés. Des grilles d’observation et d’évaluation de rappels de textes seront ensuite élaborées. Finalement, cet outil sera mis à l’essai durant une année scolaire. Les retombées envisagées sont une évaluation plus diversifiée qui rend compte du réel degré de compréhension en lecture des élèves du 2^e cycle du primaire et des dispositifs d’enseignement plus variés dans les classes.

Mots-clés : compréhension en lecture, rappel de texte, recherche-développement, enseignement au primaire.

Introduction

L'enseignement de la compréhension en lecture ainsi que son évaluation préoccupe bon nombre de professionnels de l'éducation. En effet, la lecture permet à l'élève de mieux comprendre le monde qui l'entoure et d'acquérir de nouvelles connaissances sur divers concepts essentiels à ses apprentissages. Actuellement, les enseignants du primaire préconisent l'enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013; Hollingsworth et Ybarra, 2012; McLaughlin et Allen, 2010) pour enseigner les concepts-clés à leurs élèves, tels que les stratégies de lecture, qui les aident à comprendre les textes qui leur sont proposés (ou imposés). Les questionnaires de compréhension sont quant à eux abondamment utilisés pour évaluer le degré de compréhension en lecture. Cette situation est préoccupante, car même s'il est facile à administrer et comporte plusieurs avantages pour les enseignants (Lavigne, 2005), cela implique que d'autres dispositifs d'enseignement et d'évaluation de la lecture sont délaissés. C'est le cas pour le rappel de texte, qui fait l'objet de la présente recherche. Cet article dresse d'abord un bref portrait de la situation actuelle au 2^e cycle du primaire en ce qui a trait à l'enseignement et à l'évaluation de la lecture. Puis, les dernières parutions en didactique traitant de la compréhension de la lecture sont présentées. Les macroprocessus, les tâches de rappel et ses composantes sont par la suite explicités. Finalement, les différentes étapes de la méthodologie prévue sont décrites, de même que les retombées envisagées dans le milieu scolaire.

Problématique

Le rappel de texte¹ fait l'objet de nombreuses recherches depuis les quarante dernières années (Gambrell, Koskinen et Kapinus, 1991; Gonnand, 2000; Rondelli et Leclaire-Halté, 2012). Cette méthode, qui consiste à raconter ou à dire dans ses mots ce qui a été lu ou entendu, que ce soit à l'oral ou à l'écrit (Kissner, 2006; Irwin, 2007; Kartchner Clark, 2008), est considérée par certains auteurs et chercheurs comme étant l'une des manières les plus efficaces d'évaluer le degré de compréhension en lecture des élèves (Giasson, 2003; Lavigne, 2005). Les manuels scolaires, bien qu'ils proposent des situations d'enseignement-apprentissage bien ficelées, négligent souvent cet aspect de la compréhension en lecture. Pourtant, l'aptitude à « se remémorer l'ensemble du texte et les éléments les plus importants » (MELS, 2009, p. 73), qui est liée aux macroprocessus (Irwin, 2007), doit être maîtrisée de façon autonome à la fin de la troisième année du primaire. Or, au 2^e cycle du primaire, les textes se complexifient, le niveau de vocabulaire augmente (Dugas, 2006) et, à l'intérieur de ce contexte, la majorité des enseignants demandent uniquement aux élèves de lire un texte accompagné d'un questionnaire afin de vérifier leur degré de compréhension. En effet, l'étude réalisée par Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette (2007) montre que la majorité des enseignants affirment utiliser exclusivement le questionnaire de compréhension en lecture afin d'évaluer les élèves. Il s'agit, à notre connaissance, de l'unique recherche récente sur ce sujet. Le questionnaire constitue un outil intéressant, en autant que les questions qu'il renferme n'incitent pas l'élève à repérer seulement

1. Également appelé *rappel de récit* (Makdissi et Boisclair, 2008; Rondelli et Leclaire-Halté, 2012).

l'information dans le texte (Lavigne, 2005) au lieu de le lire en entier. Ce type d'évaluation comporte donc différents types de questions auxquelles il importe de porter une attention particulière.

En ce qui a trait aux questions littérales, c'est-à-dire lorsque la réponse est écrite dans le texte de manière explicite, Lavigne (2005) souligne leur peu d'intérêt dans l'évaluation de la compréhension en lecture, en affirmant que « puisque la réponse à ce type de question se trouve littéralement dans le texte, le lecteur n'a pas besoin de comprendre le récit pour répondre à la question, il n'a qu'à localiser la réponse attendue dans le texte » (p. 88). Tauveron (2002) s'exprime dans le même sens au sujet des excellents « repéreurs » que deviennent les élèves à force de se contenter de trouver l'information qui semble répondre à la question posée, sans même lire le texte en entier ou se questionner outre mesure. Kintsch et Rawson (2005) soutiennent pour leur part que le fait de s'intéresser à ce qui est explicitement écrit dans le texte revient à une compréhension de surface. De plus, le questionnaire avantage certains élèves au détriment des autres, qui performent peu à ce type d'évaluation, mais qui, en revanche, ont la capacité de raconter les éléments d'un texte dans leurs mots, en explicitant les éléments implicites contenus dans celui-ci (Tauveron, 2002; Viau, 2012). Parallèlement, les tâches relatives au rappel de textes sont très peu exploitées en contexte de classe, notamment en raison de la gestion différente qu'elle implique (Lavigne, 2005) et de la méconnaissance des enseignants quant à la manière de l'enseigner et de l'évaluer. Les élèves étant tous différents et apprenant de diverses manières (Jobin, 2007), il importe que les enseignants exploitent différents types de tâches afin d'amener les élèves à utiliser l'ensemble des processus de compréhension en lecture.

Actuellement, l'utilisation quasi exclusive du questionnaire fait en sorte que l'évaluation de la compréhension en lecture des élèves est basée sur des outils qui ne reflètent que partiellement leurs capacités. De plus, les résultats aux épreuves obligatoires de 4^e année en lecture indiquent que les élèves réussissent généralement à répondre aisément aux questions où ils doivent repérer les éléments d'information explicites. Toutefois, celles qui leur demandent de comprendre l'implicite ou encore de démontrer leur compréhension de la structure du texte font l'objet de difficultés pour plusieurs élèves (Commission scolaire des Affluents, 2013). Afin de contrer ces difficultés, des plans de réussite ont été mis de l'avant dans les écoles québécoises (par exemple, la Commission scolaire des Sommets, 2014), la plupart d'entre elles misant sur l'enseignement explicite des stratégies de compréhension de la lecture (Viau, 2012). Cette approche pédagogique, préconisée dans la grande majorité des classes du primaire (Martel et Lévesque, 2010), semble efficace et a pour but de modéliser la tâche et d'explicitier les notions enseignées (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013; McLaughlin et Allen, 2010). De plus, un grand nombre d'ouvrages didactiques ont paru au cours des dernières années afin de permettre aux enseignants d'être outillés en ce qui a trait à cette approche pédagogique. La section qui suit dresse un portrait de certains d'entre eux et vise à mettre en lumière l'importance accordée à l'enseignement des macroprocessus, selon chaque parution.

Recension de certains ouvrages didactiques

Enseigner les macroprocessus au 2^e cycle du primaire implique d'initier les élèves à des tâches qui leur permettent de comprendre la structure du texte, de reconnaître l'idée principale et de résumer le texte. Or, pour arriver à produire un bon résumé, les élèves doivent en premier lieu savoir paraphraser, c'est-à-dire reformuler une information lue ou entendue dans leurs mots. Ensuite, ils doivent effectuer des tâches de rappel afin de relater une histoire en la paraphrasant. Ainsi, l'élaboration du résumé devient plus accessible aux élèves (Kissner, 2006). La description des ouvrages suivants a entre autres pour objectif de vérifier quelles tâches proposées ciblent les macroprocessus.

L'ouvrage de Dugas (2006), *Le récit en 3D*, aborde l'enseignement des macroprocessus et traite de la compréhension de la structure du récit, du préscolaire jusqu'au 3^e cycle du primaire. Un fait intéressant à mentionner est que les structures non conventionnelles sont traitées à partir du 2^e cycle, telles que les récits en parallèle (par exemple, lorsque l'histoire suit plusieurs intrigues en même temps) et non linéaires (dans le cas où, par exemple, la narration fait un retour dans le temps, afin de permettre au lecteur de mieux comprendre les événements qui se déroulent au présent dans le récit). Le livre *Enseigner la lecture : revenir à l'essentiel* de Routman (2009), adapté par Elaine Turgeon, dresse un portrait de différents dispositifs d'enseignement susceptibles de favoriser l'émergence de la lecture chez les élèves. On y aborde, entre autres, la lecture partagée, où le rappel est proposé dans les possibilités d'évaluation. Le livre de Kartchner Clark (2008), *Stratégies gagnantes en lecture : 8 à 12 ans*, adapté par Carole Duguay, constitue un ouvrage intéressant par le fait qu'il présente des exercices pour habiliter les élèves à paraphraser, autrement dit, à raconter ce qu'ils viennent de lire dans leurs mots, ce qui constitue la base du rappel de texte. Le résumé y est aussi présenté, avec des conseils d'application, les étapes à suivre ainsi que des fiches permettant aux élèves de mettre ces conseils en pratique. Bien que ces ouvrages traitent des macroprocessus, aucun d'entre eux n'aborde le rappel de texte de manière spécifique, ce qui pose problème pour tout enseignant désireux d'initier ses élèves aux tâches de rappel et de les utiliser pour des fins d'évaluation. De plus, ces parutions n'offrent pas aux enseignants de quoi consigner et évaluer les rappels de texte.

Chez les Américains, les ouvrages traitant exclusivement du rappel existent. *Revisit, Reflect, Retell* de Hoyt (2009) est conçu dans le but d'accompagner les enseignants, les élèves du primaire et leurs parents dans l'apprentissage du rappel de texte. De plus, des fiches d'évaluation sont incluses dans ce livre. Il importe également de mentionner *Summarizing, Paraphrasing and Retelling* de Kissner (2006), qui traite du rappel d'une manière approfondie et qui est en même temps accessible aux enseignants désireux d'acquérir les compétences nécessaires pour enseigner le rappel de texte dans leur classe.

En France, Goigoux et Cèbe (2013) signent l'ouvrage *Lectorino et Lectorinette*, matériel didactique qui mise sur l'autorégulation des compétences narratives, lexicales, inférentielles et de décodage, dans le cadre d'une pratique intégratrice. Les auteurs proposent de « guider conjointement l'ensemble des processus cognitifs à l'occasion de la lecture collective de textes entiers » (p. 31). La reformulation, autrement dit la paraphrase, est présente dans la démarche décrite dans cet ouvrage.

Si, aux États-Unis comme en France, on s'intéresse à l'enseignement du rappel de texte dans les écoles primaires et que les maisons d'édition font paraître des ressources didactiques pertinentes pour les enseignants, il semble que ce soit une lacune pour le Québec et le Canada français. Ce manque se traduit inévitablement en une limite pour tout professionnel de l'éducation voulant implanter des tâches de rappel, car il faut bien créer des grilles d'observation et d'évaluation pour ces situations d'enseignement-apprentissage. Les composantes essentielles de chacune des histoires à restituer doivent avoir été identifiées par des lecteurs experts et validées par la suite (Gonnand, 2000) afin que les outils d'évaluation soient valides et utilisables en contexte de classe. Ces étapes demandent plusieurs heures de travail; il s'agit donc d'une tâche colossale pour un enseignant titulaire.

Devant cet état de fait, la création d'un dispositif didactique priorisant le rappel de texte sous différentes formes au 2^e cycle du primaire constituerait un apport significatif pour le milieu scolaire, en favorisant d'autres dispositifs d'enseignement et d'évaluation, et permettrait aux jeunes apprenants d'atteindre les objectifs ministériels.

Cadre conceptuel

La création d'un outil didactique en compréhension de la lecture implique d'abord de définir le rôle des macroprocessus dans la compréhension en lecture. Puis, il importe de connaître les caractéristiques relatives au rappel de texte dans le but de choisir les types de tâches qui s'avèrent les mieux adaptées pour la construction de l'outil didactique. Dans un premier temps, les processus de compréhension en lecture sont présentés. Ensuite, les concepts relatifs au rappel de texte sont explicités. Finalement, les albums résistants sont présentés, puisque leur utilisation sera priorisée dans la création de notre dispositif didactique.

La compréhension en lecture

Il est possible de définir la compréhension en lecture comme étant une représentation mentale que se fait le lecteur du texte lu (Tardif, 1994; Johnson-Laird, 2010). Cette représentation, aussi appelée modèle de situation (Kintsch, 1994), nécessite l'intervention de plusieurs processus cognitifs qui permettent au lecteur de construire sa compréhension du texte. Pour accéder à la compréhension, le lecteur doit faire interagir des processus de bas niveau, relatifs au décodage des mots présents dans une phrase, et des processus de haut niveau, qui renvoient à la compréhension (Demont et Gombert, 2004). Avant, pendant et après la lecture, cinq processus de compréhension (Irwin, 2007)

agissent en constante interaction, consciemment ou non, et permettent au lecteur de construire son interprétation du texte lu. Le tableau qui suit les décrit sommairement :

Tableau 1 : les processus de compréhension en lecture (Irwin, 2007; Giasson, 1990)

Processus	Définition
Microprocessus	Ils permettent de comprendre l'information contenue à l'intérieur d'une phrase.
Processus d'intégration	Ils permettent d'effectuer des liens entre les phrases et entre les propositions. L'élève effectue notamment des inférences (soit lire entre les lignes) et identifie les anaphores (mots de substitution).
Macroprocessus	Ils permettent d'identifier les idées principales, de comprendre la structure du texte et de le résumer.
Processus d'élaboration	Ils permettent entre autres d'effectuer des prédictions, de raisonner et de réagir au texte.
Processus métacognitifs	Ils interviennent dans la gestion de la compréhension, c'est-à-dire que le lecteur constate qu'il a une perte de compréhension et qu'il doit utiliser des stratégies de dépannage appropriées.

Les microprocessus, qui renvoient à la compréhension des éléments contenus à l'intérieur des phrases, sont associés aux processus de bas niveau. Par contre, les autres processus d'Irwin (2007) font partie des processus de haut niveau, puisque qu'ils contribuent à la compréhension du texte lu. Chacun d'entre eux joue un rôle précis dans la construction de la compréhension, comme l'indique la figure 1 :

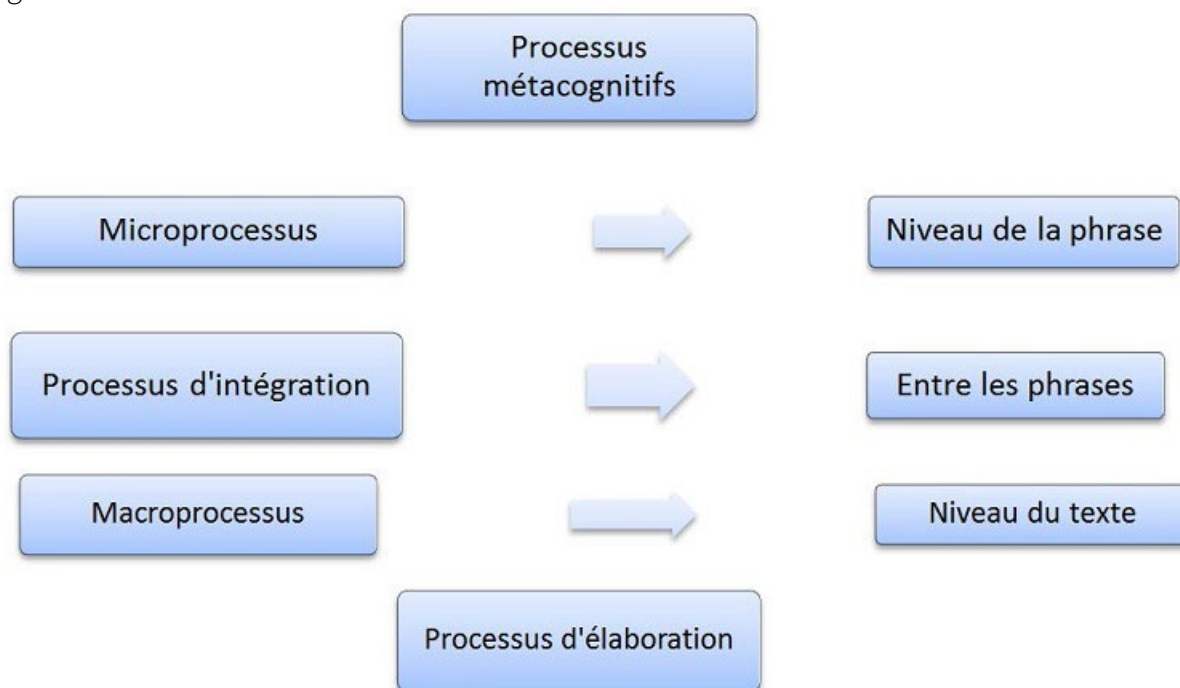


Figure 1 : Liens entre le texte et les processus de compréhension (Giasson, 1990).

Ainsi, il importe de solliciter l'ensemble des processus de compréhension afin de faciliter la compréhension en lecture. Les dispositifs d'enseignement priorisés en classe pour l'enseignement et l'évaluation jouent un rôle prépondérant en ce sens. Comme il en a été question précédemment, le questionnaire est abondamment utilisé. Le problème que ceci pose, c'est davantage le type de questions posées à l'intérieur de ce dispositif que le questionnaire lui-même. Un dispositif d'enseignement et d'évaluation intéressant à considérer est le rappel de texte, car il sollicite les macroprocessus, les processus d'intégration ainsi que les processus d'élaboration.

Le rappel de texte

L'une des tâches permettant d'activer principalement les macroprocessus est le rappel de texte. Il consiste à raconter dans ses mots un récit (ou un autre type de texte) lu ou entendu, sans l'avoir sous les yeux. Cette technique, qui peut être réalisée à l'oral ou à l'écrit, amène les élèves à sélectionner les informations importantes (macrosélection) et à les organiser (Irwin, 2007). Ces habiletés sont des composantes essentielles des macroprocessus, qui permettent au lecteur de comprendre la structure du texte et de le résumer. Contrairement au résumé, qui reprend les principaux éléments d'un texte et qui est plus court, le rappel peut contenir des épisodes non essentiels qui accompagnent les composantes narratives² du récit permettant à l'histoire de progresser. Dans le cas d'un conte classique tel que *Le Petit Chaperon rouge* de Grimm, les composantes narratives (donc les épisodes essentiels) seraient 1) le projet de visite du Petit Chaperon rouge à sa grand-mère; 2) la rencontre du loup en chemin; 3) le loup qui dévore la grand-mère; 4) le loup qui mange le Petit Chaperon rouge; 5) le chasseur qui libère le Petit Chaperon rouge et sa grand-mère; et 6) la mort du loup (Gonnand, 2000). Les composantes narratives correspondent habituellement aux éléments du schéma du récit. Dans notre exemple, il est possible de réaliser les associations suivantes :

Tableau 2 : correspondances entre les éléments du schéma du récit et les composantes narratives

Schéma du récit	Composantes narratives
Situation initiale	Le projet de visite du Petit Chaperon rouge à sa grand-mère.
Élément déclencheur	La rencontre du loup en chemin.
Péripéties	Le loup qui dévore la grand-mère; le loup qui mange le Petit Chaperon rouge.
Dénouement	Le chasseur qui libère le Petit Chaperon rouge et sa grand-mère.
Situation finale	La mort du loup.

Ainsi, lorsqu'un élève réalise une tâche de rappel, il est amené à relater ces éléments essentiels afin de raconter l'histoire de manière cohérente. Dans le cas du rappel d'un texte courant comme le texte

2. Segment essentiel à la progression d'un récit. Son omission amène la perte de sens et de compréhension pour le lecteur (Gonnand, 2000).

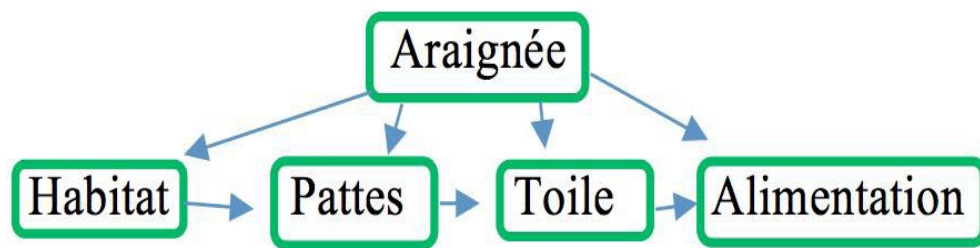


Figure 2 : Exemple de concepts présents dans un texte descriptif

Par ailleurs, Kissner (2006) soutient que la capacité des élèves à résumer des textes dépend en grande partie de leur habileté à effectuer des rappels de textes et à paraphraser. En effet, la paraphrase consiste essentiellement à utiliser ses propres mots pour relater un passage d'un texte, un paragraphe ou le texte en entier (Kissner, 2006). En contexte de rappel oral, l'élève raconte une histoire à un pair ou à l'enseignant, comme si celui-ci ne l'avait jamais entendue. N'ayant pas le texte sous les yeux, il se base sur les éléments dont il se souvient et qu'il croit importants. Dans ce cas, il utilise la paraphrase pour effectuer un rappel de texte. Le tableau qui suit définit ces trois concepts :

Tableau 3 : concepts relatifs à la tâche de rappel (Kissner, 2006; Irwin, 2007)

Paraphrase	Action de reformuler, d'utiliser ses propres mots pour raconter, décrire ou expliquer.
Rappel	Fait de raconter dans ses mots un texte lu ou entendu en rapportant les faits jugés importants et moins importants. Il n'y a pas de contraintes quant à la longueur du rappel oral ou écrit.
Résumé	Fait de raconter dans ses mots un texte lu ou entendu où figurent uniquement les éléments essentiels du texte. Il est plus court que le texte d'origine.

Pour évaluer une tâche de rappel de façon objective, il faut savoir ce qu'il convient de retrouver dans un rappel de texte. Les textes littéraires, par exemple, contiennent des éléments qui sont essentiels à la progression du récit, ce que Gonnand (2000) nomme « composantes narratives ». Les travaux de Barthes (1966) mentionnent plutôt les concepts de « fonctions », relatifs aux actions, et d'« incides », qui informent le lecteur des caractéristiques des personnages, des lieux, etc. Ainsi, dans un rappel, même si ce n'est pas un résumé et qu'il ne s'agit pas pour l'élève de relater uniquement les idées principales (Kissner, 2006), l'enseignant doit s'attendre à voir apparaître certains éléments clés, dont l'absence résulterait d'un rappel incohérent et incomplet. Les macrorègles (Van Dijk et Kintsch, 1983) interviennent alors et permettent à l'élève de synthétiser les informations qu'il a lues. D'abord, il y a la suppression, qui permet d'éliminer toute proposition qui n'est pas nécessaire à la compréhension du texte. Ensuite, il y a la sélection, qui guide l'élève dans le choix des propositions à retenir. Puis, la hiérarchisation, qui l'aide à établir un ordre d'importance entre les propositions retenues; et, finalement, la généralisation, qui permet au lecteur de fusionner plusieurs propositions communes. Par ailleurs, Lavigne indique que « le rappel de texte évalue la compréhension de récits de manière plus efficace que ne le font les questions de compréhension » (2005, p. 92). Giasson (2003) mentionne aussi que le rappel permet de voir de quelle manière l'élève organise l'information contenue dans le texte. Il arrive d'ailleurs que l'élève écrive dans son rappel des éléments qui n'étaient pas mentionnés explicitement dans le texte ou encore qu'il intègre son opinion sur les personnages

ou le dénouement, par exemple. Ce faisant, l'enseignant peut clairement observer les inférences (processus d'intégration) et les réactions (processus d'élaboration) de l'élève.

Ainsi, les tâches de rappel permettent aux élèves de démontrer leur compréhension du texte qu'ils viennent de lire ou d'entendre. Comme l'appréciation d'œuvres littéraires est l'une des compétences à enseigner et à évaluer tout au long du primaire (MELS, 2001, 2009, 2011), les albums de littérature jeunesse contenant des textes résistants seront exploités dans l'élaboration de notre outil. La section suivante présente les caractéristiques de ce type d'album en particulier.

Les albums contenant des textes résistants

Bien que la tâche de rappel s'applique tant aux textes courants (descriptifs, explicatifs, etc.) qu'aux textes littéraires (contes, fables, etc., soit des textes de type narratif), nous nous intéressons au rappel de textes narratifs résistants, de par leur importance dans la littérature de jeunesse et la richesse de leur emploi en contexte scolaire. Un texte résistant est empreint de blancs, d'ambiguïtés et il résiste à la compréhension première du lecteur (Tauveron, 2002). Les caractéristiques d'une œuvre résistante sont d'être réticentes (par l'implicite, l'ambiguïté, les blancs, etc.) ou encore proliférantes, c'est-à-dire avec une fin ouverte, où plusieurs interprétations sont envisageables. Ce type de texte est de plus en plus présent dans les albums jeunesse et permet d'exercer la compréhension en lecture des élèves à un niveau supérieur. Comme la relation entre le texte et l'image ajoute une tout autre dimension à la compréhension de l'élève (Van der Linden, 2006), nous prioriserons ce type d'album dans le cadre de l'élaboration de notre outil, qui vise notamment à instaurer diverses formes de rappel de texte au 2^e cycle du primaire sur une base régulière.

Méthodologie envisagée

La méthodologie envisagée prévoit d'abord d'analyser les besoins du milieu scolaire. Pour ce faire, des entrevues seront réalisées auprès de cinq enseignants du 2^e cycle du primaire et de cinq spécialistes en littérature jeunesse, afin de connaître leurs pratiques actuelles et de contribuer à la réalisation du prototype. Le questionnaire d'entrevue sera à questions fermées, avec une échelle de Likert. Il sera validé auprès d'étudiants en sciences de l'éducation.

Une analyse de contenu des manuels de base en français, langue d'enseignement, étant les plus utilisés dans les classes du 2^e cycle, sera également effectuée. Il s'agit des collections *Signet*, *Clicmots* et *Ardoise*³. La place accordée aux cinq processus de compréhension en lecture, tels qu'énoncés par Irwin (2007), sera considérée. Les types de textes proposés aux élèves seront également répertoriés. Enfin, un relevé de tâches relatives aux macroprocessus sera élaboré, afin de vérifier quelles sont les tâches récurrentes données aux élèves et quelles sont celles qui sont laissées de côté. Ces informations s'avèreront d'une grande utilité dans l'élaboration du prototype.

Par la suite, vingt albums de littérature jeunesse ayant des caractéristiques permettant de solliciter les macroprocessus lors de tâches de rappel seront sélectionnés (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2011; Tauveron, 2002). Dans le but d'identifier les composantes narratives de chacune de ces œuvres, cinq lecteurs experts seront appelés à lire ces albums afin qu'ils identifient les passages essentiels à la progression de l'histoire. Puis, des grilles d'observation et d'évaluation de rappels de textes (à l'oral avec l'enseignant, à l'oral en dyade et à l'écrit) seront élaborées. Finalement, cet outil sera mis à l'essai durant une année scolaire, dans deux classes du primaire, et sera ajusté selon les commentaires des enseignants et des élèves.

Retombées envisagées et conclusion

Les retombées envisagées sont d'abord une évaluation plus diversifiée qui rend compte du réel degré de compréhension en lecture des élèves du 2^e cycle du primaire. Ensuite, des dispositifs d'enseignement plus variés dans les classes qui tiennent compte des différentes façons d'apprendre des élèves. En terminant, la sollicitation accrue des macroprocessus et des processus d'intégration auprès des élèves sera un moyen d'améliorer leur degré de compréhension en lecture et de mieux réussir, par le fait même, l'épreuve en lecture à la fin de la 4^e année du primaire.

La compréhension en lecture étant complexe à enseigner et à évaluer, les dispositifs didactiques priorisés doivent être sélectionnés avec rigueur et conscience professionnelle. Si les pratiques actuelles mettent de l'avant des outils tels que les questionnaires, il importe qu'ils soient sélectionnés selon la qualité des questions qu'ils renferment et d'éviter de se satisfaire d'un seul type d'outil pour vérifier le degré de compréhension en lecture des élèves. En outre, la création d'un dispositif didactique priorisant l'enseignement et l'évaluation des macroprocessus constituerait un apport dans cette direction. L'utilisation de cet outil permettrait également de continuer à utiliser d'autres dispositifs, davantage axés sur l'évaluation d'autres processus de compréhension en lecture. Ainsi, l'évaluation en lecture serait bonifiée, de même que l'habileté des élèves à répondre à des questions plus complexe.

3. Des vérifications ont été effectuées auprès des maisons d'édition afin de connaître les collections s'étant le plus vendues au cours de la dernière décennie.

Références

- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit*, 8(1), 1-27.
- Bédard, D. et Montpetit, D. (2002). *Stratégies... Stratégies... Pour une lecture efficace au primaire*. Anjou, Canada : Les éditions CEC.
- Commission scolaire des Affluents. (2013). *Portrait de la réussite des épreuves obligatoires en lecture, année 2012-2013*.
Repéré à <http://www.sermoulins.com/Publications/analyse-lecture-13-14.pdf>
- Commission scolaire des Sommets. (2014). *Plan stratégique 2010-2015*.
Repéré à http://www.csdessommets.qc.ca/csdessommets/pdf/Planification_strategique/10-15/Plan%20strategique%202010-2015%20FINAL.doc
- Demont, É. et Gombert, J.-É. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56(3), 245-257.
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D. et Morissette, C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 83-100). Sainte-Foy, Canada : PUL.
- Dugas, B. (2006). *Le récit en 3D*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Dupin de St-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2011). *Quelques critères pour étudier la qualité des œuvres de littérature jeunesse*.
Repéré à <http://diffusion-didactique.scedu.umontreal.ca/docs/30.pdf>
- Dupin de St-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université de Montréal.
- Gambrell, L. B., Koskinen, P. S. et Kapinus, B. A. (1991). Retelling and the reading comprehension of proficient and less-proficient readers. *The Journal of Education Research*, 84(2), 356-362.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Saint-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique (ERPI).
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* (2^e édition). Boucherville, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension de la lecture*. Boucherville, Canada : Gaëtan Morin éditeur.

- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2013). *Lectorino & Lectorinette. CE 1 – CE 2*. Paris, France : Éditions RETZ.
- Gombert, J. M. et Fayol, M. (1995). La lecture-compréhension : fonctionnement et apprentissage. Dans D. Gaonac'h et C. Golder (dir.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (p. 359-381). Paris, France : Hachette.
- Gonnand, S. (2000). *Effet de familiarité et capacité de restitution dans les narrations écrites d'enfants de 6 à 11 ans* (Thèse de doctorat en sciences du langage). Université Lumière Lyon 2.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Canada : Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Progression des apprentissages. Français, langue d'enseignement*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Hollingsworth, J. et Ybarra, S. (2012). *L'enseignement explicite, une pratique efficace* (traduit par J. Goulet-Giroux). Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Hoyt, L. (2009). *Revisit, reflect, retell*. Portsmouth (NH), États-Unis : Heinemann Edition.
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes* (3^e édition). Needham, MA, États-Unis : Ally and Bacon.
- Jobin, V. (2007). *Pédagogie différenciée: Nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves* (Mémoire de maîtrise). Québec : Université Laval.
- Johnson-Laird, P. N. (2010). Mental models and human reasoning. *PNSA*, 107(43), 18243-18250.
- Kartchner Clark, S. (2008). *Stratégies gagnantes en lecture : 8 à 12 ans* (traduit par M. Steenhoudt). Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory and learning. *American Psychologist*, 49(4), 294-303.
- Kintsch, W. et Rawson, K. A. (2005). Comprehension. Dans M. J. Snowling et C. Hulmes (dir.), *The science of reading: a handbook* (p. 209-226). Padstow, UK : Blackwell Publishing.
- Kissner, E. (2006). *Summarizing, paraphrasing and retelling*. Portsmouth (NH), États-Unis : Heinemann Edition.
- Lavigne, J. (2005). *La compréhension de récit : comparaison de quatre méthodes d'évaluation* (Mémoire de maîtrise). Québec : Université Laval.
- Makdissi, H. et Boisclair, A. (2008). L'organisation discursive du rappel de récit chez l'enfant d'âge préscolaire. *Archives de psychologie*, 73, 51-79.

- Martel, V., Lévesque, J.-Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire: regard sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 27-53.
- McLaughlin, M. et Allen, M. B. (2010). *Enseigner la compréhension en lecture* (traduit par A. Phoenix). Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Rondelli, F. et Leclaire-Halté, A. (2012). Rappel de récit par des élèves de cycle 3 : quelles traces de la compréhension de la ruse dans un conte africain? *Congrès Mondial de Linguistique Française*. doi : 10.1051/shsconf/20120100229
- Routman, R. (2009). *Enseigner la lecture : revenir à l'essentiel*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Tardif, J. (1994). L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance. Dans J. Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *Évaluer le savoir-lire* (p. 69-101). Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?* Paris, France : Éditions Hatier.
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le-Puy-en-Velay, France : L'atelier du poisson soluble.
- Van Dijk, W. et Kintsch, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York (NY), États-Unis : Academic Press.
- Viau, J. (2012). *Étude de la relation entre l'enseignement explicite des stratégies de lecture et l'utilisation du rappel de texte en 4^e année du primaire* (Essai de maîtrise). Université de Sherbrooke.

TITRE: CRÉATION D'UN MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE AU PRIMAIRE DANS UN PERSPECTIVE DE CONSTRUCTION DES SAVOIRS

AUTEUR(S): HÉLÈNE BRAZEAU, M.ÉD., ENSEIGNANTE AU PRIMAIRE, COMMISSION SCOLAIRE DE SAINT-HYACINTHE, ISABELLE CARIGNAN, PH.D., UNIVERSITÉ TÉLUQ, MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, PH.D., UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (UQAM), ATHANASE SIMBAGOYE, PH.D., UNIVERSITÉ LAURENTIENNE

PUBLICATION: CRÉATION DE DISPOSITIFS DIDACTIQUES ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DIVERSIFIÉ EN LITTÉRATIE : VERS UNE VALORISATION DE LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT ET DE LA RECHERCHE-ACTION EN ÉDUCATION

PAGES: 37 - 57

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, ISABELLE CARIGNAN ET FRANÇOIS LAROSE

ÉDITEUR: LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2017

ISBN: 978-2-7622-0356-1

URI:

DOI:

CRÉATION D'UN MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE AU PRIMAIRE DANS UNE PERSPECTIVE DE CONSTRUCTION DES SAVOIRS

Hélène Brazeau, M.Éd., Enseignante au primaire, Commission scolaire de Saint-Hyacinthe

Isabelle Carignan, Ph.D., Université TÉLUQ

Marie-Christine Beaudry, Ph.D., Université du Québec à Montréal (UQAM)

Athanase Simbagoye, Ph.D., Université Laurentienne

Résumé : Dans le but de développer les compétences des élèves de troisième année du primaire en littératie, nous avons conçu un matériel pédagogique permettant à l'élève de comprendre toute l'importance de la littératie, à quoi elle sert, comment elle fonctionne, bref en quoi elle consiste et pourquoi l'être humain se doit de la maîtriser. Notre matériel a comme principal objectif de développer les compétences en littératie, mais également de permettre à l'élève d'augmenter son bagage de connaissances sur la langue et sur le monde. Nous avons donc conçu trente activités destinées aux élèves de troisième année du primaire leur permettant de construire leur compréhension du monde de la littératie tout en développant leurs habiletés à lire, à écrire, à communiquer oralement et à écouter. La littérature jeunesse occupe une place privilégiée ainsi que les concepts pédagogiques reliés au constructivisme et au socioconstructivisme. Par la suite, nous avons demandé à quatre expertes de critiquer le matériel pédagogique en dressant les points forts et les points à améliorer. Cet article présente les différentes étapes suivies pour l'élaboration de notre matériel.

Mots-clés : matériel pédagogique, primaire, littératie, constructivisme, socioconstructivisme et compétences.

Introduction

Puisque les lecteurs en difficulté mettent beaucoup de temps à décoder et à reconnaître les mots, ils perdent souvent le fil des phrases et, par le fait même, du texte. Par exemple, ils peuvent avoir du mal à comprendre une question écrite ou à repérer les mots importants pour répondre à cette même question (Irwin, 2007). Pourtant, savoir lire et comprendre ce qu'on lit est essentiel à la presque totalité des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2001). La capacité à lire se révèle également essentielle aux fins de l'exécution d'innombrables activités inhérentes à la vie quotidienne comme le fait de lire des affiches publicitaires, des modes d'emploi, etc. Il est donc tout à fait indispensable de rendre les enfants aptes à comprendre et à réfléchir à partir de textes écrits. Ces différentes observations nous ont amenés à nous interroger sur ce qu'il faudrait mettre en place, dans le cadre d'un matériel pédagogique, pour prévenir ou pour diminuer les difficultés éprouvées par la plupart des élèves concernant l'apprentissage de la lecture, et ce, particulièrement en troisième année du primaire.

Dans le cadre de cet article, nous décrivons brièvement la problématique dans laquelle s'inscrit notre recherche, pour ensuite aborder, dans le cadre de référence, les concepts de constructivisme, de socioconstructivisme, de littératie et de littérature jeunesse. En ce qui a trait à la méthodologie, nous présentons le type de recherche réalisée, la démarche suivie pour créer le matériel pédagogique, la démarche adoptée pour son évaluation et le traitement des données. Enfin, le matériel pédagogique créé et soumis à l'évaluation sera décrit, l'analyse des expertes sera expliquée en trois points et les limites du matériel seront mentionnées.

Problématique

La compréhension de l'écrit constitue, selon les auteurs du rapport du PISA (2000) de l'OCDE, « une compétence fondamentale pour le développement éducatif de tout citoyen » (2002, p. 14). Elle représente ni plus ni moins « une condition sine qua non pour réussir dans la vie et constitue un instrument important pour l'éducation et l'épanouissement personnel » (OCDE, 2002, p. 16). À ce sujet, les auteurs du rapport du PISA (2000) de l'OCDE insistent sur deux messages essentiels quant à l'acquisition des compétences en littératie chez les élèves. Tout d'abord, ils affirment que l'amélioration de la littératie des élèves peut avoir une influence importante sur les perspectives qui s'offriront à eux une fois qu'ils auront atteint l'âge adulte, notamment les perspectives d'emploi. En deuxième lieu, ce rapport prétend que « le degré d'intérêt que les élèves portent à la lecture, leur attitude vis-à-vis de l'écrit, le temps qu'ils passent à lire pendant leurs loisirs ainsi que la diversité de leurs lectures sont en lien direct avec leur niveau de compétence en lecture » (OCDE, 2002, p. 3).

Par ailleurs, le rapport québécois du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009), intitulé *Apprendre à lire (action concertée pour le soutien de la recherche en lecture)*, a dressé le portrait des élèves à risques en littératie. On mentionne notamment que ces élèves échouent en lecture et ne s'y intéressent pas. Ces enfants n'ont pas été incités à s'intéresser au monde de l'écrit dans leur milieu familial et ils ne comprennent pas à quoi peut servir la lecture. Enfin, les auteurs de ce rapport québécois ont constaté que la conscience phonologique de ces enfants était quasi inexistante et qu'ils manifestaient des retards de langage (Gouvernement du Québec, 2009). Les difficultés en lecture seraient associées au décrochage scolaire : « [l]'échec en lecture est un facteur fortement associé à l'abandon scolaire. Il apparaît en ce sens que des mesures pédagogiques doivent être prises dès le début du primaire et que celles-ci doivent être avant tout de nature préventive » (Gouvernement du Québec, 2009, p. 3). Il est donc primordial que les enseignants de toutes les années du primaire mettent en place du matériel pédagogique adapté à leurs élèves afin que ces derniers puissent devenir compétents en ce domaine.

Dans le rapport de la table ronde des experts de la littératie du ministère de l'Éducation de l'Ontario (Gouvernement de l'Ontario, 2004), il est mentionné que la littératie devient plus « pertinente » lorsque les situations de lecture, d'écriture et de communication orale sont incluses dans les disciplines du curriculum. De plus, on souligne que la littératie se développerait davantage si les élèves étaient amenés à effectuer des liens entre l'enseignement dans la classe et le monde extérieur, étant donné qu'ils sont de plus en plus « conscients et ouverts » (Gouvernement de l'Ontario, 2004). Ainsi, de ce bref survol de la problématique, une question émerge : Quelle forme pourrait prendre un matériel pédagogique favorisant le développement de la littératie dans une perspective constructiviste et socioconstructiviste chez les élèves de troisième année du primaire?

Cadre de référence

Constructivisme et socioconstructivisme: la construction des savoirs

Tout d'abord, il est primordial de noter que le constructivisme (tout comme le socioconstructivisme) constitue une théorie de l'apprentissage issue du cognitivisme et non une pédagogie ou un modèle d'enseignement (Legendre, 2012a). En effet, le constructivisme concerne la façon dont s'élaborent les connaissances et se construisent les instruments de la pensée (Legendre, 2012a). Par conséquent, le constructivisme (et le socioconstructivisme) a évidemment influencé l'enseignement. Notons que le constructivisme est une théorie issue des travaux de Piaget (1974). Biologiste de formation, ce chercheur s'est intéressé au développement de l'intelligence, qu'il considérait « comme un ensemble d'outils qui s'élaborent graduellement et rendent possible l'acquisition de connaissances de plus en plus abstraites et objectives » (Legendre, 2012a, p. 215). À ce propos, Masciotra écrit : « le constructivisme est une posture épistémologique qui prétend qu'une personne développe son intelligence et construit ses connaissances en action par la réflexion sur l'action et ses résultats » (2007, p. 1). Ainsi,

comme Masciotra (2007) le note, l'apprenant appréhende et comprend les situations nouvelles à travers ce qu'il a déjà acquis (assimilation) et change ses connaissances antérieures afin de s'adapter (accommodation). Chaque adaptation à une situation « permet d'élargir et d'enrichir le réseau de connaissances antérieures dont dispose une personne et cette progression continue du réseau lui permet de traiter des situations de plus en plus complexes » (Masciotra, 2007, p. 1). C'est pour cette raison que le constructivisme est plus une théorie du connaître (actif) qu'une théorie de la connaissance (passif) parce que l'action est le moteur du développement cognitif : « Le constructivisme s'intéresse donc à la connaissance en action, à l'acte de connaître » (Masciotra, 2007, p. 1). Ainsi, comme le note Legendre, « acquérir des connaissances dans une perspective constructiviste, c'est apprendre à réfléchir, à se poser des questions, à confronter nos représentations à celles des autres, etc. » (2012a, p. 215).

Le socioconstructivisme, quant à lui, soutient l'idée que l'individu n'est pas seul lorsqu'il est question du processus d'apprentissage. En effet, selon le chercheur russe Vygotsky, la connaissance doit se construire à partir des interactions que nous avons avec notre environnement physique, social et culturel. Le langage et toutes les ressources propres à l'environnement culturel jouent donc un rôle de premier plan dans la construction des connaissances. Vygotsky (1985) a donc élaboré sa théorie selon laquelle l'apprentissage ne peut s'effectuer qu'avec une médiation sociale et culturelle où le langage joue un rôle essentiel (Legendre, 2012b).

Lorsqu'il est question de constructivisme et de socioconstructivisme, il est toujours question de construction des connaissances. Selon ces théories, cette construction ne peut se faire que si l'apprenant est actif cognitivement. Pour ce faire, un certain déséquilibre cognitif est toujours nécessaire afin qu'il y ait un ajustement et donc, par le fait même, un apprentissage. On parlera alors de conflits cognitifs ou sociocognitifs.

Littératie

La littératie est définie par Jaffré (2004) comme toutes les activités humaines où l'usage de l'écriture, en réception et en production, est nécessaire. Elle place tout un groupe de compétences de base, linguistiques et graphiques pour permettre des pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. L'OCDE (2000) la définit, quant à elle, comme l'habileté à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie quotidienne, à la maison, au travail et dans la communauté en vue d'atteindre des objectifs personnels et d'élargir son éventail de connaissances et de capacités (OCDE, 2000). Pour Beauregard, Carignan et Létourneau, « la littératie est en lien avec le développement, chez les individus, de l'habileté à lire, à écrire, à parler et à écouter. » (2011, p. 8). Toujours selon ces dernières, ces pratiques « littératiées » « peuvent être utilisées dans la vie courante, au travail, à l'école ou dans la collectivité en fonction des objectifs de chacun, et ce, en interaction avec ses propres valeurs et sa propre culture. » (Beauregard, Carignan et Létourneau, 2011, p. 8)

Trehearne (2006) mentionne que les caractéristiques d'un programme complet de littératie sont notamment les convictions et les savoirs des enseignants, le temps réservé à l'enseignement, la motivation des enfants, les stratégies d'enseignement, les ressources utilisées, l'intervention précoce ainsi que les échanges avec la famille et la communauté. Cette auteure ajoute que :

Les programmes de littératie [qualifiés d']équilibrés comprennent une grande variété d'activités organisées sur une base continue. Ces activités peuvent prendre la forme de lecture à voix haute, d'écriture partagée, de lecture et d'écriture faite avec ou par les élèves, d'exercices portant sur les mots, de travail sur les correspondances graphonémiques, de situations de communication orale ainsi que d'une variété d'activités axées sur la compréhension en lecture et l'élargissement des connaissances et du vocabulaire. Un programme équilibré présente aussi un savant dosage d'enseignement explicite et inductif, d'activités individuelles, en petits groupes ou en plénières, et présente des textes de tous les genres et de tous les styles (Trehearne, 2006, p. 8).

Rôle de l'enseignant dans l'enseignement de la littératie

Dumais (2011) présente les facteurs importants que devrait considérer tout enseignant afin de développer la littératie chez les élèves. Ces facteurs sont d'ordre motivationnel et psychoaffectif, social, culturel ainsi que d'ordre cognitif et métacognitif. Lorsqu'il est question de facteurs d'ordre motivationnel et psychoaffectif, il faut tout d'abord noter l'importance pour les élèves d'avoir des modèles. Ainsi, Dumais (2011) souligne l'importance de lire des histoires aux enfants et de lire devant eux afin que ces derniers développent un sentiment d'appréciation des livres et de la lecture. Ce sentiment d'appréciation est primordial, car il suscitera la motivation à lire. Le premier rôle de l'enseignant sera alors d'être un modèle de lecteur et de lire le plus souvent possible aux élèves. L'enseignant devra aussi jouer un rôle de motivateur. Pour ce faire, il pourra mettre les élèves en contact avec tout un éventail de textes et de supports de lecture et mettre l'accent sur la compréhension de la lecture. Dumais (2011) rapporte entre autres les résultats des recherches de Chauveau (1997) qui confirment l'importance de faire prendre conscience aux élèves des fonctions de l'écrit le plus tôt possible. L'enseignant devra donc également permettre cette prise de conscience chez ses élèves. Notre matériel a notamment été pensé en voulant répondre à ces derniers critères. En effet, vingt-trois activités sur trente privilégient la lecture à haute voix. Qui plus est, toutes les activités ont comme objectif cette prise de conscience concernant les fonctions de l'écrit et le contact avec une diversité de textes.

Par ailleurs, les facteurs d'ordre social ont trait, selon Dumais, aux discussions que les élèves auront autour de la lecture :

Donner aux élèves des occasions fréquentes de discuter de leurs lectures et de leurs écrits leur permet d'approfondir leur compréhension et de poser des questions s'ils ont des incompréhensions. Ils peuvent prendre conscience des effets positifs de l'interaction sociale autour de l'écrit et de la lecture, ce qui peut encourager, davantage chez eux, le développement de la littératie (2011, p. 6).

Dumais (2011) note également que l'échange d'idées après la lecture accroît l'intérêt des élèves. Toutes les activités que nous avons créées permettent ces échanges autour de la lecture.

En ce qui concerne les facteurs d'ordre culturel, Dumais (2011) soutient que l'enseignant doit considérer l'identité culturelle de chaque élève afin que tous puissent se sentir « concernés » par l'enseignement. Ainsi, cet auteur soutient que l'enseignant pourra avoir le souci de présenter divers types de textes et de récits susceptibles de toucher chacun et de lui faire prendre conscience qu'on peut aborder une situation de diverses manières. L'élève doit donc se sentir valorisé par rapport à qui il est puisque ceci influe sur son apprentissage (Dumais, 2011). À ce sujet, Dumais (2011) rapporte les propos de Cummins qui soutient que « l'engagement identitaire culturel est essentiel au développement langagier ainsi qu'à la réussite scolaire (2000, p. 6). » À cet égard, notre matériel a pris en compte cet aspect. En effet, l'élève est souvent amené à réfléchir et à se questionner à propos de ses propres conceptions en matière de littératie et à partager ses découvertes personnelles. Le souci de connaître l'élève personnellement en matière de littératie est constant. En fait, le matériel veut finalement dresser le portrait de l'élève (de son identité) en matière de littératie et observer son évolution au fur et à mesure des divers apprentissages.

Enfin, les facteurs d'ordre cognitif et métacognitif font référence au fait que l'élève doit participer à des situations d'apprentissage nécessitant le raisonnement et le questionnement (Dumais, 2011). Par ces types d'activités, l'enseignant pourra enseigner « comment apprendre » aux élèves (retours métacognitifs). Dumais (2011) soutient qu'en français, le moyen le plus efficace de toucher l'aspect cognitif et métacognitif est la lecture. En effet, selon cet auteur, les discussions autour de la lecture permettent de rendre les processus propres à l'acte de lire plus faciles à cerner et à comprendre. Qui plus est, comme le souligne Giasson (2000), la discussion pourra aussi inciter à la réflexion à propos des stratégies à mobiliser et amener l'élève à considérer les opinions des autres et à confronter ses idées. Finalement, la réflexion à haute voix de l'enseignant sera essentielle, soutient Dumais (2011). À ce sujet, nous considérons que toutes nos activités permettent le raisonnement ainsi que le questionnement.

Selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario (Gouvernement de l'Ontario, 2004), le rôle de l'enseignant en matière de littératie pourrait se résumer en « la transmission des connaissances et le développement de compétences, la motivation des élèves, la planification et l'organisation, l'observation et l'évaluation, la promotion du travail d'équipe, la sensibilité à la diversité culturelle des élèves ainsi que la quête du perfectionnement professionnel » (Gouvernement de l'Ontario, 2004, p. 1).

Pourquoi la littérature jeunesse?

Guérette mentionne que « la littérature pour l'enfance et la jeunesse apparaît comme une manifestation majeure de l'expression et du respect du droit des jeunes » (1998, p. 16). En effet, « les contenus véhiculés dans bon nombre de livres de littérature pour la jeunesse sont le miroir de l'enfance, où l'on peut à la fois puiser l'espoir, le bonheur, l'amitié, l'amour de vivre et de s'épanouir [...] d'où l'importance de s'engager sincèrement sur la route qui mène à la rencontre des jeunes lecteurs ainsi qu'à l'étude de la littérature qui leur est destinée » (Guérette, 1998, p. 16).

De plus, comme le souligne Meirieu (2006), la littérature jeunesse est maintenant vue comme un outil pédagogique très précieux. Celle-ci ne représente pas seulement un « supplément d'âme » ou un « apport culturel complémentaire », mais bien un outil essentiel qui permet à tous les élèves « d'entrer dans l'intelligence de la langue, dans ce qu'elle a de proprement humain » (Meirieu, 2006, préface). En outre, la littérature jeunesse permet de combler plusieurs besoins chez le lecteur. Guérette (1998) en répertorie six : la sécurité affective, la soif de connaissances, le changement et l'évasion, l'identification, la réalisation et l'esthétique. Giasson (2000), quant à elle, en mentionne sept, soit le plaisir de lire, la quête de sens, le développement affectif, le développement social, le développement cognitif et métacognitif, l'acquisition de vocabulaire et de connaissances ainsi que le développement des habiletés en lecture. Voilà pourquoi nous l'avons privilégiée pour l'élaboration de notre matériel pédagogique.

Méthodologie

La recherche que nous avons menée est une recherche-développement. Dans ce type de recherche, le chercheur participe à la fois au développement de son matériel ainsi qu'à son analyse (Loiselle et Harvey, 2007). Notre recherche-développement a pour but de développer un matériel pédagogique à l'intérieur duquel les compétences propres à la littératie (lire, écrire et communiquer oralement) sont développées, et ce, dans une perspective constructiviste et socioconstructiviste.

Démarche suivie pour la création du matériel pédagogique

La création de notre matériel pédagogique vient d'abord d'un besoin : celui de planifier un enseignement visant la construction des savoirs en littératie. Dans la première phase de notre recherche, nous avons effectué une recension des écrits pédagogiques et scientifiques afin de cerner nos besoins. Après avoir consulté quelques programmes de littératie, nous avons constaté qu'il n'y avait pas de matériel favorisant la recherche de sens chez l'enfant quant à son cheminement en littératie. Nous avons donc décidé de créer notre propre matériel en lien avec ce premier critère. Par la suite, toujours en ayant le premier critère en tête, nous avons voulu concevoir une série d'activités permettant le développement des compétences propres au savoir-lire, au savoir-écrire et au savoir-communiquer, et ce, dans une perspective constructiviste et socioconstructiviste.

Cela nous a conduit à la deuxième phase de notre recherche, la création du matériel pédagogique. Nous avons donc élaboré des activités où l'enfant peut lire, écrire et s'exprimer oralement à propos du monde de l'écrit en tant que tel tout en construisant sa compréhension de ce dernier. Pour ce faire, la littérature jeunesse est largement utilisée. Pour que l'élève en vienne à saisir en quoi consiste le monde de l'écrit, notre matériel utilise principalement l'album intégrant des histoires de tous les jours, des contes, des documentaires et aussi des albums dits « hors catégories ». Nous avons privilégié l'album pour plusieurs raisons. Tout d'abord, ce genre littéraire peut être lu et relu en peu de temps. Qui plus est, nous croyons que les illustrations rendent la lecture plus dynamique et plus facile à comprendre pour les élèves de troisième année. De plus, l'album, de par sa nature, permet d'intégrer facilement les arts en raison de la présence de nombreuses illustrations.

Dans la troisième phase de notre recherche, le matériel créé a été évalué par des expertes. Nous présentons cette troisième étape ci-dessous.

Évaluation du matériel par les expertes

Nous avons soumis notre recueil d'activités pédagogiques à deux enseignantes de troisième année du primaire qui enseignent dans notre milieu d'intervention. Comme notre matériel s'adresse spécifiquement aux élèves de troisième année cheminant dans notre école, nous avons trouvé pertinent que d'autres enseignantes qualifiées dans ce domaine spécifique puissent évaluer notre matériel pédagogique. De plus, la directrice d'une école primaire d'éducation internationale ainsi qu'une orthopédagogue ont également commenté notre matériel. Les quatre personnes évaluatrices ont donc été invitées à faire part des points forts, des points à améliorer ainsi que de leurs commentaires généraux à propos du matériel pédagogique créé dans un questionnaire à réponses ouvertes comportant trois questions :

1. Après avoir consulté ce document, êtes-vous en mesure de relever des points à améliorer? Si oui, lesquels? ;
2. Quels sont les points forts du matériel créé? ;
3. Commentaires généraux.

Pour chacune des activités pédagogiques, des espaces pouvaient être utilisés pour consigner les notes d'évaluation des évaluatrices au fur et à mesure de leur lecture.

Traitement et analyse des données

Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 2007). Après avoir reçu les évaluations écrites des quatre personnes expertes, nous avons réalisé un tableau synthèse comportant les mêmes éléments que le formulaire d'évaluation, soit les points forts, les points à améliorer et les commentaires généraux. Par la suite, nous avons classé ensemble les commentaires similaires afin d'établir des catégories, puis nous avons traité les commentaires divergents. Ces catégories sont les suivantes :

1. Pertinence et originalité du matériel;
2. Activités diversifiées et stimulantes;
3. Matériel simple à consulter, facilement adaptable et pratique;
4. Développement des stratégies;
5. Variation des supports d'écriture;
6. Manque de liberté et de discussions entre les élèves;
7. Commentaires divergents.

Une fois ce classement complété, nous avons procédé à la dernière phase de notre recherche, soit l'amélioration du matériel créé.

Description du matériel pédagogique créé et soumis à l'évaluation

Notre matériel comprend trente activités pédagogiques. Il propose des activités pouvant être vécues durant toute l'année scolaire à raison d'une à deux périodes de quarante-cinq minutes par semaine. Ces activités, que nous pouvons qualifier de courtes situations d'apprentissage et d'évaluation, ont été conçues dans une perspective de construction des savoirs. Sur trente activités pédagogiques, nous retrouvons vingt-trois albums nécessaires à leur réalisation. Sur ces vingt-trois titres, notons que trois sont des albums documentaires, douze sont des albums racontant des histoires de la vie

de tous les jours, cinq sont des albums-contes, deux sont considérés comme étant des albums « hors catégories » et le dernier est un petit roman de transition (mini-roman contenant des illustrations). Toutes les activités répondent à une même structure. En effet, pour la présentation de chacune d'entre elles, nous retrouvons le titre, une explication générale ainsi qu'un tableau récapitulant les interventions de l'enseignant et les tâches que doit effectuer l'élève. Ces activités peuvent être réalisées tout au long de l'année, lors des périodes de bibliothèque, par exemple. Nous suggérons de respecter l'ordre dans lequel les activités sont présentées, car l'ordre proposé favorise une certaine évolution « naturelle » de la réflexion et de la compréhension du monde de l'écrit. L'annexe 1 présente quelques-unes des activités créées et soumises à l'évaluation.

Résultats

Dans cette section, nous présentons une synthèse des commentaires des quatre évaluatrices. Nous avons classé les commentaires concernant les points forts, les points à améliorer et les commentaires généraux par catégories.

Les points forts

Ici, nous allons faire part des points forts mentionnés par les expertes : 1) pertinence et originalité du matériel; 2) activités diversifiées et stimulantes; et 3) matériel simple à consulter, facilement adaptable et pratique pour les enseignants.

Pertinence et originalité du matériel

À la lecture des commentaires des expertes, nous constatons qu'il y a unanimité des expertes au niveau de la pertinence et à celui de l'originalité du matériel didactique que nous avons conçu et élaboré. En effet, les quatre expertes ont relevé le fait qu'elles n'avaient jamais lu ou vu auparavant une série d'activités permettant à l'élève de comprendre le monde de l'écrit de cette façon. Elles ont donc trouvé très pertinente l'élaboration de l'ensemble de nos activités. Ce commentaire de la directrice de l'école illustre bien notre propos : « L'originalité du sujet est un premier point fort. Effectivement, il est très intéressant de présenter aux jeunes enfants le concept de littératie puisque ce sujet est peu (ou pas du tout) abordé dans le matériel pédagogique traditionnel ». L'enseignante 1 allait dans le même sens en affirmant que « le matériel apprend [à l'élève] à démystifier la lecture ».

Le fait que les activités du matériel soient diversifiées et stimulantes fait partie des points forts qui ont été relevés. C'est ce dont il est question dans la prochaine partie.

Activités diversifiées et stimulantes

Comme nous l'avons mentionné, la synthèse des commentaires concernant les points forts dénote également le fait que notre matériel comporte des activités qui sont diversifiées, porteuses de sens et favorisant la stimulation de l'imaginaire des élèves. À ce sujet, la directrice qui a analysé le matériel a noté que : « Les activités sont, elles aussi, variées et porteuses de sens. Elles permettent aux enfants de travailler leurs stratégies (surtout celle de la prédiction). Elles vont permettre aux élèves autant de choisir des livres que de trouver le livre qui les intéresse : l'aspect du plaisir de lire est très bien exploité dans chacune des activités ».

Quant à l'orthopédagogue, cette dernière a souligné que :

À travers les différentes activités proposées, l'élève est grandement suscité au niveau de la construction de sens de la lecture et les activités sont stimulantes pour les enfants. Ils sont appelés à exploiter leur côté imaginaire, [à] se faire des images mentales [...] Bravo! Belle diversité de lectures et d'activités. À plusieurs reprises, la créativité de l'enfant est sollicitée. L'enfant est fréquemment amené à partager ses idées, ce qui stimule sa pensée (émergence d'idées) dans tous les sens. J'aime beaucoup l'accent particulier qui stimule l'élève à s'exprimer et [à] communiquer sur les divers albums lus.

Un commentaire relatif à l'intégration des disciplines a été souligné par la directrice. Nous associons ce commentaire au fait que les activités semblent stimulantes. C'est également la directrice qui a émis le commentaire que l'activité « On lit trop dans ce pays » permettait une intégration des contes classiques et que cela était très intéressant : « Les activités présentées aux élèves intègrent parfaitement bien des activités d'arts, d'écriture. Un des points forts et présent tout au long des activités est le souci de développer le vocabulaire des enfants, de l'intégrer autant à l'écrit que dans l'oral. Le souci de présenter des textes classiques (des contes) est aussi une force » (directrice). Quant à l'enseignante 1, cette dernière a noté que : « Les activités sont diversifiées et le matériel stimule l'imaginaire, la créativité et favorise le questionnement ».

Matériel simple à consulter, facilement adaptable et pratique

Trois expertes, soit l'enseignante 1, l'orthopédagogue et la directrice, ont noté que notre matériel était simple à consulter et facilement adaptable à tous les ordres scolaires. En effet, en parlant des activités, l'orthopédagogue a souligné que : « Celles-ci sont très bien expliquées et faciles à mettre en pratique pour tout enseignant ». L'enseignante 1, quant à elle, a commenté de la façon suivante : « [Le matériel] peut être adaptable à plusieurs niveaux; utile pour les enseignants qui sont en panne d'inspiration ». Enfin, la directrice a également mentionné que : « Ce travail a l'avantage de s'adapter pour les enfants de différents niveaux scolaires [...]. [Grâce] à son sujet, [mais aussi grâce] à sa construction, ce travail sera, probablement, un élément important pour les enseignants soucieux de parfaire

les pratiques de la littérature chez leurs élèves. Le déroulement des activités est parfaitement décrit, la présentation et les objectifs pédagogiques également ».

Ainsi, à la suite de l'analyse des commentaires des expertes concernant les points forts de notre projet, nous retenons que notre matériel s'avère pertinent et original. Qui plus est, les activités que nous avons élaborées se démarquent par leur diversité et par la stimulation qu'elles engendrent chez les élèves. Enfin, la présentation que nous avons choisie s'avère être simple à consulter, facilement adaptable à différents ordres scolaires et pratique pour les enseignants. Ce commentaire de la directrice résume bien le fait que notre matériel comporte plusieurs points forts :

À cause de son sujet, à cause aussi de sa construction, ce travail sera probablement un élément important pour les enseignants soucieux de parfaire les pratiques de la littérature chez leurs élèves. Ce travail présenté aux enseignants [du] préscolaire, [du] 1er et [du] 2^e cycle dans notre établissement a remporté un fier succès. Si son auteur l'autorise, je compte bien l'utiliser pour enrichir l'enseignement dans nos classes.

Les points à améliorer

Dans cette partie, nous élaborerons à propos des éléments à améliorer suivants :

1. développement des stratégies de lecture;
2. variation dans les supports d'écriture;
3. manque de liberté et de discussions entre les élèves.

Développement des stratégies de lecture

L'orthopédagogue qui a analysé notre matériel a clairement noté qu'une des lacunes de notre matériel est le fait que ce dernier ne permettait pas assez le développement des différentes stratégies propres au développement des habiletés en lecture. Elle a notamment souligné que :

Les stratégies de lecture pourraient être [mises] en pratique plus rapidement à l'intérieur des activités. Tout au long des jeux, l'élève exerce les quatre dimensions de la lecture, mais il est moins appelé à utiliser consciemment ses processus. Il pourrait y avoir une section à l'intérieur des activités où l'élève est amené à prendre conscience des processus qu'il utilise en lecture. Cela pourrait se faire lors des discussions. Un processus serait ciblé et en sous-groupe, les élèves feraient connaître aux pairs la façon de l'utiliser.

Nous sommes tout à fait en accord avec ces commentaires et nous souhaiterions modifier les activités en ce sens. En ce qui concerne les dimensions de la lecture (comprendre, interpréter, réagir et apprécier), notons que ce commentaire de l'orthopédagogue nous a permis de nous questionner davantage sur ce que nous pourrions ajouter au déroulement des activités de la section « Des livres qui parlent de livres » pour permettre un développement plus exhaustif de ces dimensions.

Qui plus est, c'est l'enseignante 2 qui a mentionné qu'elle aurait souhaité avoir plus de détails sur les interventions à effectuer pendant les activités où la lecture à haute voix est préconisée (questions à poser pendant la lecture, résumé à faire, opinions à partager). En effet, dit-elle, cela permettrait de « cerner les stratégies à travailler ». Nous sommes d'accord avec ce commentaire. Cependant, par souci de différenciation, nous souhaitons laisser le loisir aux enseignants de sélectionner eux-mêmes ces différentes interventions plus « détaillées » en fonction de leur groupe d'élèves. Aussi, l'enseignante 2 a émis une suggestion concernant le fait que des indications pourraient être laissées quant à l'intégration des éléments essentiels du programme d'éducation internationale (PP) ainsi que des qualités du profil, étant donné que notre école dispense le programme d'éducation internationale. Nous avons trouvé cette suggestion très intéressante et l'avons intégrée dans la version améliorée du matériel.

Variation dans les supports d'écriture

La directrice qui a analysé notre matériel a mentionné que celui-ci pourrait varier davantage l'exploitation du support de l'écrit. Elle a noté que « [p]our les plus grands, l'exploitation du support de l'écrit pourrait être plus présente (support naturel : pierre, parchemin, livre, ordinateur, iPad, iPhone, etc.) ». Nous sommes en accord avec ce commentaire. En effet, nous croyons que varier les supports d'écriture et prendre le temps de les faire observer par les élèves, permettraient à ces derniers de prendre réellement conscience de l'évolution des façons de faire en littératie et, par le fait même, de mieux comprendre le monde qui les entoure. Notons, toutefois, que l'activité « Histoire de littératie » permet une exploitation diversifiée des différents supports d'écriture.

Manque de liberté et de discussions entre les élèves

C'est la directrice qui a relevé que les élèves manquaient de liberté lors de la réalisation des activités et que les discussions et les travaux d'équipe manquaient. Son commentaire était le suivant :

L'ensemble des activités demande une intervention dirigée de l'enseignant, les élèves doivent produire un travail unique, les discussions sont collectives. Les jeunes ne font pas d'activités en équipe, et les discussions ou « conversations » entre pairs manquent [...]. Les élèves ne sont pas invités à poser des questions pour construire leur propre travail, ils sont dirigés par l'enseignant qui, seul, a son plan.

Ce commentaire nous a fait réfléchir et nous en sommes venues à la conclusion qu'en effet, nous pourrions ajouter des moments pour permettre aux élèves de discuter entre eux seulement. Qui plus est, nous pourrions également leur demander davantage leur avis quant aux diverses façons de réaliser les différents travaux. Cependant, notons à ce sujet que, pour les activités comme « La littératie et moi », « Enquête sur la littératie », « Détectives », « Quand j'étais petit en littératie », « Le clip des stratégies » ou « Mon portrait d'apprenti », l'enseignante est invitée à demander l'avis des élèves pour réaliser l'activité, notamment à propos des façons de présenter les résultats, les questionnaires, les façons de faire, etc. De plus, le travail d'équipe est tout de même suggéré pour dix-sept activités sur trente, comme « Histoire de littératie », « Le roi voleur d'histoires », « Le meilleur ami des livres », « Travailler moins pour lire plus », « Le chevalier de l'alphabet » ou « Arto et la fée des livres ».

Limites du matériel pédagogique proposé

D'abord, mentionnons une limite majeure : le matériel n'a pas fait l'objet d'une expérimentation en classe dans le cadre de cette présente recherche. Avant de l'expérimenter auprès des élèves, nous souhaitons le faire évaluer par des experts afin d'élaborer le matériel le plus adéquat possible pour atteindre notre objectif pédagogique, soit de développer la littératie chez nos élèves. Cette expérimentation devra donc faire l'objet d'une recherche ultérieure.

Par ailleurs, même si les expertes qui ont validé notre matériel ne l'ont pas mentionné, nous croyons qu'une plus grande place aurait pu être faite pour l'évaluation des élèves, et ce, même si nos activités ont lieu lors des périodes de bibliothèque. Par exemple, à la suite des textes lus, nous pourrions réaliser des supports visuels pour résumer et faire le bilan des différentes prises de conscience. Dans une perspective constructiviste, une réflexion sur l'action doit être présente. Nous considérons que cet aspect n'est pas assez valorisé dans notre matériel. Qui plus est, des réflexions sur le transfert de ce qui a été appris durant la série d'activités devraient être contenues dans le matériel. En effet, comme nous l'avons soutenu à l'intérieur de la problématique, le développement de compétences est investi d'un objectif primordial qui est le transfert des apprentissages. Aussi, nous pensons que l'activité « Mon portrait d'apprenti » devrait être plus exhaustive, contenir les éléments que nous venons d'explicitier et être présente tout au long de l'année. Ainsi, l'élève, ses parents ainsi que l'enseignante verraient de façon plus claire et significative l'évolution de l'élève quant à son cheminement en littératie.

Nous croyons également que des interventions concernant le développement des connaissances sur la langue devraient être plus présentes (phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques). L'enseignant se devrait de modeler davantage ses savoir-faire et ses savoir-être en tant que lecteur, scripteur, communicateur et auditeur. Des remarques devraient être incluses dans la description des activités. Nous sommes d'avis que le développement de la fluidité devrait être également une préoccupation constante. Ainsi, beaucoup plus d'indications devraient être présentes quant à ces divers éléments dans la description de chacune des activités.

De plus, nous croyons que le fait de ne pas avoir touché davantage les stratégies de lecture, et donc les processus, constitue une certaine limite. Cet élément est pourtant relié au développement des compétences conceptuelles (comprendre le principe stratégique de la lecture). Comme l'orthopédagogue qui a analysé notre matériel l'a suggéré, nous croyons qu'il pourrait être relativement facile d'ajouter des pistes à ce sujet pour plusieurs activités, notamment celles appartenant à la section « Des livres qui parlent de livres ». Les dimensions de l'apprentissage de la lecture nous questionnent également, à savoir la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation. Travailler davantage ces dernières lors des vingt activités de la section « Des livres qui parlent de livres » pourrait être un objectif de premier plan. Qui plus est, enrichir nos activités en présentant plus de supports écrits et en permettant plus d'échanges entre les élèves eux-mêmes demeure des suggestions de la part des expertes que nous allons considérer pour améliorer le matériel pédagogique créé.

Conclusion

Nous avons voulu créer un matériel pédagogique pouvant développer à la fois les compétences propres au savoir-lire, au savoir-écrire, au savoir-communiquer et au savoir-écouter. Aussi, nous avons développé une démarche s'appuyant sur le constructivisme et le socioconstructivisme, qui sont des fondements de l'apprentissage propres à notre milieu d'intervention. Chaque activité se base sur ces fondements et la poursuite des activités dans leur ordre respectif permet une évolution de la pensée de l'élève quant à sa compréhension du monde de l'écrit. De plus, la littérature jeunesse est abondamment utilisée et c'est l'album qui est en vedette comme genre littéraire étant donné que ce dernier peut être lu facilement et rapidement par les élèves de troisième année.

Pour le futur, nous espérons vivement que ce matériel pédagogique, en version améliorée, puisse devenir un outil précieux pour les enseignants qui sont prêts à réaliser quelques modifications dans leur pratique pédagogique. À moyen terme, il serait pertinent d'améliorer le matériel créé, puis de le valider, et ce, dans différentes écoles, dans divers milieux scolaires et à différents niveaux afin de connaître la valeur pédagogique du matériel proposé.

Références

- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*, Paris, France : Presses universitaires de France.
- Beauregard, F., Carignan, I. et Létourneau, M.-D. (2011). *Recension des écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Repéré à https://depot.erudit.org/bitstream/003789dd/1/Beauregard_Carignan_MELS_litteratie_familiale.pdf
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Éditions Retz.
- Dumais, C. (2011). La littératie au Québec : pistes de solution à l'école préscolaire et primaire. Repéré à www.lesforum.ch/myUploadData/files/2011_2_Dumais.pdf
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Gouvernement de l'Ontario. (2004). *La littératie au service de l'apprentissage : Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca>
- Gouvernement du Québec. (2009). *Apprendre à lire; action concertée pour le soutien de la recherche en lecture*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Repéré à www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/app_fr.pdf
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation/index.htm
- Guérette, C. (1998). *Au cœur de la littérature d'enfance et de jeunesse*. Sainte-Foy : La Liberté.
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes* (3^e éd.). Englewood Cliffs, (NJ) : Prentice Hall.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littératie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-De Miniac (dir.), *Écriture* (p. 21-41). Paris : L'Harmattan.
- Legendre, M.-F. (2012a). Jean Piaget et le constructivisme en éducation. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie, Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 203-214). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Legendre, M.-F. (2012b). Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 218-234). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche-développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Masciotra, D. (2007). Le constructivisme en termes simples. *Vie pédagogique*, 143, 48-52.

- OCDE. (2002). *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats du cycle d'enquête de PISA 2000*. Repéré à <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690971.pdf>
- OCDE. (2000). *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats du cycle d'enquête PISA*. Repéré à www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/3369097.pdf
- Pasa, L., Ragano, S. et Fijalkow, S. (2006). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse* (préface de P. Meirieu). France : ESF éditeur.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Thériault, J. (1998). *L'émergence de l'écrit ou l'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- Trehearne, M. (2006). *Littératie de la 3^e à la 6^e année. Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal : Groupe Modulo.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

Annexe 1

1. La littératie et moi

Il est primordial de connaître les conceptions de base des enfants à propos de la littératie. Bien que les élèves de troisième année soient considérés comme étant des lecteurs et des scripteurs, il est quelquefois surprenant de constater à quel point ils ont peu de choses à dire au sujet de la littératie.

Ce que je sais... Que sais-tu au sujet du langage oral? De la lecture? Et de l'écriture? As-tu déjà réfléchi à ces propos? Qu'est-ce que la littératie? Qu'est-ce qu'écrire? Pourquoi écrivons-nous? Qu'est-ce qu'on écrit quand on veut écrire? Qu'est-ce qu'il faut savoir pour écrire? Qu'est-ce que la calligraphie? Que sais-tu à propos des lettres de l'alphabet? Que veulent dire « majuscule » et « minuscule »? Est-ce seulement pour écrire en français que nous utilisons l'alphabet? Existe-t-il d'autres types d'alphabets? Est-ce que toutes les langues s'écrivent? Quels sont les signes orthographiques en français (accent, cédille, trémas, apostrophe)? Pourquoi les utilisons-nous? Qu'est-ce que la ponctuation? Pourquoi l'utilisons-nous? Quelle est la différence entre écrire et parler? Comment faire pour écrire ce qu'on dit et se faire comprendre? Qu'est-ce qu'un mot? Qu'est-ce qu'une phrase? Qu'est-ce qu'un paragraphe? Qu'est-ce qu'un texte? Quelles sont les sortes de textes que tu connais? Qu'est-ce qu'un texte courant? Qu'est-ce qu'un texte littéraire? Quels sont les types de textes littéraires? Qu'est-ce qu'un conte? Qu'est-ce qu'un roman? Qu'est-ce qu'un poème? Sur quoi peut-on écrire? Avec quoi peut-on écrire? Sur quoi peut-on lire? Avec quoi peut-on lire? Où retrouve-t-on beaucoup de livres? Qu'est-ce qu'une bibliothèque? Qu'est-ce qu'une librairie? Qu'est-ce qu'un café Internet? Qu'est-ce qu'un lecteur? Qu'est-ce qu'un scripteur? Qu'est-ce qu'un auteur? Qu'est-ce qu'un écrivain? Qu'est-ce qu'un illustrateur? Qu'est-ce qu'un éditeur? Qu'est-ce qu'un bibliothécaire? Qu'est-ce qu'un relieur? Qu'est-ce qu'un imprimeur? Qu'est-ce qu'un blogueur? Qu'est-ce qu'un journaliste? Qu'est-ce qu'un chroniqueur? Comment procéder pour écrire? Où peut-on écrire? Comment procéder pour lire? Où peut-on lire? Pourquoi est-ce important de savoir bien parler? De savoir bien écrire? De savoir bien lire? Est-ce possible que des adultes ne sachent ni lire ni écrire? Comment cela est-il possible? Comment font les personnes non voyantes pour lire?

Les questions à poser sont infinies. Chaque élève est invité à rédiger et/ou à exprimer ses propres réponses.

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
*Poser les questions suggérées dans le résumé de l'activité; écouter attentivement les réponses des élèves. On peut réaliser un Vox Pop qu'on enregistrera. On visionne le clip, par la suite.	*L'élève doit réfléchir et donner son avis à l'oral.*Écoute des réponses lors du visionnement du clip.
*Concevoir, avec les élèves, une façon de représenter les informations recueillies au sujet de la littératie (carte conceptuelle); afficher la carte et y faire référence régulièrement.	*Participer à la représentation collective des informations recueillies; donner son avis à l'oral.
*Inviter les élèves à rédiger leur propre question	*L'élève rédige ses questions personnelles.

2. Histoire de la littératie

Dans cette activité, les élèves effectueront une recherche afin de connaître l'histoire de la littératie. Comment a-t-on commencé à lire et à écrire? Pour quelles raisons a-t-on inventé ce système? Quand a-t-on commencé à lire et à écrire pour se divertir? Pour quelles raisons? À l'aide du livre intitulé La grande encyclopédie de l'écriture chez Casterman, l'enseignante pourra amorcer la recherche. En effet, ce magnifique documentaire dresse l'historique de l'écriture en débutant par les pictogrammes, idéogrammes et hiéroglyphes en passant par la révolution de l'alphabet et puis l'ère du livre pour terminer par nos temps modernes!

Rôle de l'enseignante	Rôle de l'élève
*L'enseignante présente les questions de recherche aux élèves. Les élèves mentionnent ce qu'ils savent (S)	*L'élève note les questions de recherche et puis les siennes (V).
*L'enseignante fournit les ordinateurs portables; la recherche peut avoir lieu à la maison.	*L'élève effectue une recherche sur Internet en dyade.
*L'enseignante réalise une ligne du temps avec les élèves sur l'histoire de la littératie et les événements importants, dont la date de l'invention de l'imprimerie, par exemple. La ligne du temps peut être affichée dans la bibliothèque de l'école.	*L'élève participe à l'élaboration de la ligne du temps et dit ce qu'il a appris(A).
*L'enseignante invite les élèves à réaliser des pictogrammes, des idéogrammes et des hiéroglyphes sur de l'argile pour rappeler les débuts de l'écriture!	*L'élève réalise l'activité.
* Consultation du livre L'écriture, textes de Philippe Nessmann, illustrations de Patrick Chenot, Éditions Mango Jeunesse, collection Kézako.	*L'élève réalise les expériences du livre L'écriture en ateliers.
Ce livre comporte une panoplie de petites expériences à réaliser avec les élèves concernant l'écriture. Chaque page d'activité comporte des informations concernant l'histoire de l'écriture.	

3. Enquête sur la littératie

Les élèves auront une enquête à réaliser auprès de leur famille et/ou des adultes de leur entourage concernant la littératie.

Voici des exemples de questions que les élèves peuvent poser : Comment as-tu appris à lire et à écrire? Qui t'a enseigné à lire et à écrire? Est-ce que tu as trouvé cela difficile? Est-ce que tu aimais lire et écrire quand tu étais petit? Qu'est-ce que tu aimais lire? Quel était ton livre préféré? Avais-tu un journal intime ou des carnets à toi pour écrire? Avec quoi écrivais-tu? Écrivais-tu à l'ordinateur? Est-ce que tu devais préparer des exposés oraux à l'école? Comment te préparais-tu? Est-ce que tu trouves important dans la vie de savoir lire et écrire? En quoi cela t'est-il utile? Qu'est-ce que tu aimes lire maintenant? Lis-tu souvent? Où préfères-tu lire?

Par la suite, chaque élève viendra présenter ses résultats. Du temps devra être réservé en classe pour la préparation de cette courte présentation. Les mathématiques peuvent être intégrées ici, si on souhaite illustrer l'ensemble des résultats sur des graphiques ou des diagrammes.

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
*Présenter l'activité de l'enquête aux élèves.	*L'élève écoute les explications et choisit les questions qu'il souhaite poser lors de son enquête; il réalise son questionnaire.
*L'enseignant prend connaissance des questionnaires d'enquête des élèves.	*L'élève réalise l'enquête et note les réponses.
*L'enseignante élabore les critères d'évaluation de la communication orale avec les élèves. Selon ces critères, l'enseignante évalue les élèves.	*L'élève présente les réponses de son enquête aux autres élèves. Cela peut se dérouler en équipe ou devant toute la classe.
*Avec les élèves, l'enseignante trouve une façon d'illustrer les résultats obtenus (diagramme statistique)	*L'élève participe à l'élaboration du diagramme statistique.

4. Des textes, des textes, encore des textes!

Il s'agit ici d'effectuer un jeu d'association. En équipe de quatre, les élèves reçoivent une enveloppe dans laquelle il y a le nom des types de textes et un exemple de chacun d'eux. Le but du jeu est d'associer le bon texte avec la bonne définition et de classer ensuite les textes. On peut afficher un jeu complet dans la classe par la suite et y faire référence tout au long de l'année!

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
*L'enseignante présente les règles du jeu aux élèves.	*L'élève écoute les explications.
*L'enseignante rappelle la façon de faire lors du travail en coopération.	*Les élèves se placent en équipe de quatre et réfléchissent pour réaliser correctement le jeu d'association.
*L'enseignante observe les élèves en action.	*Les élèves circulent de table en table pour comparer leurs réponses au jeu.
*L'enseignante effectue une correction collective.	*L'élève écoute la correction.
*L'enseignante affiche le tableau des types de textes bien à la vue dans la classe et s'y réfère.	*L'élève se réfère au tableau des types de textes avant d'amorcer une lecture quelconque.

TITRE: INTERNET ET MÉDIAS TECHNOLOGIQUES, OUTILS COGNITIFS DE MÉDIATION DU SAVOIR EN CLASSE DE FRANÇAIS DANS UN CONTEXTE DE RECHERCHE-ACTION

AUTEUR(S): ATHANASE SIMBAGOYE, PH.D., UNIVERSITÉ LAURENTIENNE

PUBLICATION: CRÉATION DE DISPOSITIFS DIDACTIQUES ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DIVERSIFIÉ EN LITTÉRATIE : VERS UNE VALORISATION DE LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT ET DE LA RECHERCHE-ACTION EN ÉDUCATION

PAGES: 58 - 75

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, ISABELLE CARIGNAN ET FRANÇOIS LAROSE

ÉDITEUR: LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2017

ISBN: 978-2-7622-0356-1

URI:

DOI:

INTERNET ET MÉDIAS TECHNOLOGIQUES, OUTILS COGNITIFS DE MÉDIATION DU SAVOIR EN CLASSE DE FRANÇAIS DANS UN CONTEXTE DE RECHERCHE-ACTION

Athanase Simbagoye, Ph.D., Université Laurentienne

Résumé : Le texte présente les résultats d'une recherche-action menée dans le cadre d'un projet pilote portant sur l'intégration des TIC dans les apprentissages de base (français, langue seconde et mathématique) à l'école élémentaire au Sénégal. L'auteur y montre comment l'intégration des TIC aux activités de français transforme les pratiques pédagogiques des enseignants et les stratégies d'apprentissage de la langue chez les élèves. Il esquisse également les fondements d'une didactique situationnelle à la base du développement des compétences langagières chez les élèves qui apprennent une langue seconde.

Mots-clés : construction, littératie, recherche-action, situation, technologie

Introduction

Ce texte présente les résultats d'une recherche-action menée dans le cadre d'un projet pilote portant sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les apprentissages de base (français et mathématique) à l'école Serigne Amadou Aly Mbaye (SAAM) de Dakar, au Sénégal. C'est dans un contexte d'accompagnement des enseignants à l'intégration des TIC dans les apprentissages de base à l'élémentaire qu'une équipe de chercheurs de la Chaire UNESCO de Développement curriculaire de l'Université du Québec à Montréal (CUDC) s'est jointe, de 2003 à 2012, aux chercheurs sénégalais de l'Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation (INÉADE) pour mener un projet de recherche collaborative. Le projet comportait quatre phases : « (1) démarrage; (2) coconstruction des situations pédagogiques; (3) expérimentation des situations; et (4) diffusion » (Munger et Jonnaert, 2007, p. 12). Ce texte présente une analyse des données recueillies à la 3^e phase. À la lumière des résultats provenant des observations de séquences d'enseignement-apprentissage du français en 5^e année et des entrevues réalisées avec des enseignants expérimentateurs, l'auteur analyse les fondements d'une didactique situationnelle qui faciliterait le développement des compétences en littératie scolaire chez les élèves qui apprennent le français, langue de scolarisation. Le développement du texte répond à la question suivante : quel est l'impact de la technologie sur la qualité des apprentissages en français, langue de scolarisation, à l'école primaire? Cette question s'est posée durant la phase 3, et ce, dans le prolongement d'une autre question soulevée au moment de la coconstruction des situations pédagogiques : comment exploiter la technologie pour faciliter les apprentissages en français, langue de scolarisation, à l'école primaire? Le but de l'intégration des TIC était celui de développer des compétences en littératie chez l'élève. Autrement dit, l'approche didactique privilégiée dans le projet visait la planification d'une variété de situations d'enseignement et d'apprentissage intégrant des outils médiatiques ayant un potentiel cognitif élevé pour améliorer la qualité des apprentissages. Notre argumentaire s'appuie sur des écrits qui relèvent du paradigme socioconstructiviste et de celui de la cognition située pour décrire les résultats de la recherche.

Cadre conceptuel

Depuis quelques décennies, le paradigme constructiviste sert de cadre théorique de référence dans des études en éducation. Le constructivisme concerne la question épistémologique du rapport de l'être humain au monde et au savoir ainsi que du mode de constitution des connaissances chez l'humain. Le paradigme constructiviste concède à la personne le rôle premier dans la construction de ses propres connaissances. Du point de vue de quelques-unes de ses traditions, le constructivisme soutient le point de vue selon lequel le sujet humain crée son monde tout en se créant lui-même (Jonnaert, 2004; Maturana, 1998; Von Glasersfeld, 1999, 2004). Dans cette perspective, deux indications importantes doivent être soulignées. La première est que l'être humain est responsable de sa pensée, de sa connaissance, et donc de ce qu'il fait (Von Glasersfeld, 2004). Il est le dépositaire de

ses connaissances et celles-ci émanent par conséquent de son action. La deuxième indication est celle selon laquelle la construction de son monde par l'humain procède d'une organisation d'actions, processus au moyen duquel celui-ci et son monde émergent ensemble. Le sujet humain trouve dans cette émergence les conditions de s'actualiser et de se produire par le biais de sa disposition d'esprit, de sa réflexion dans l'action et de son savoir agir (Roth et Masciotra, 2004). Cependant, tout sujet humain a une histoire et elle influe sur lui. Il y a donc une dimension socioculturelle qu'on aurait tort de ne pas considérer dans le processus d'apprentissage. C'est la perspective sociologique du constructivisme (Vygotski, 1985) dont s'inspirent les tenants de l'approche par les situations aujourd'hui privilégiée par les réformes curriculaires axées sur le développement de compétences (Jonnaert et van der Borgh, 2003). Cette perspective prend en compte le point de vue vygotkien concernant le caractère social de l'apprentissage et de l'inévitable détermination culturelle de celui-ci. La dimension socioculturelle de l'apprentissage tient compte du caractère situé du processus d'apprentissage (Brown, Collins et Duguid, 1989; Lave, 1991; Lave et Wenger, 1991) et de l'existence d'une communauté d'apprentissage. D'un côté, le caractère situé de l'apprentissage réfère à l'idée que la cognition, l'activité du sujet et le contexte de l'apprentissage sont inséparables. D'un autre côté, l'idée de communauté d'apprentissage a des similarités avec le concept de communauté de pratique (Wenger, 1998) au plan pragmatique. Ces aspects sont importants pour comprendre l'approche par les situations d'enseignement-apprentissage qui tiennent compte de la culture et du contexte de vie de l'élève. Ils permettent de comprendre l'accent ayant été mis sur l'importance des interactions langagières en classe et lors des activités extramuros durant ce projet de recherche-action intégrant les TIC à l'école Serigne Amadou Aly Mbaye (SAAM) de Dakar.

Méthodologie

Dans le cadre du projet d'intégration des TIC dans les apprentissages de base, l'école SAAM a été dotée de 25 ordinateurs installés dans quatre classes expérimentales et d'une connexion Internet haute vitesse. Chaque classe comptait 36 élèves répartis en équipes de travail mixtes de six élèves. Pour mieux intégrer les TIC en français et en mathématiques, la pédagogie du projet est adoptée. Plusieurs projets intégrateurs (PI), projets didactiques ayant comme visée l'amélioration des pratiques pédagogiques, ont ainsi été vécus. Ainsi, il y avait déjà des acquis du projet au niveau des apprentissages au moment la cueillette de données (à la phase 3) dont nous présentons les résultats dans cet article. Les PI avaient donc permis la réalisation de deux projets (péril fécal et vers intestinaux) par des élèves (Jonnaert, 2010). Les *focus groups* et les entrevues réalisées avec les enseignants à la phase 3 montrent que leur contenu fait écho aux acquis du projet. Nous y reviendrons en illustrant cela en recourant à quelques témoignages recueillis à cette étape-là.

Durant la période d'implantation de l'outil informatique (phase de démarrage), les enseignants des classes expérimentales reçoivent une série de formations portant sur l'utilisation de l'ordinateur et sur l'exploitation des possibilités qu'offre l'Internet dans le contexte de l'enseignement du français (par exemple, consulter le dictionnaire en ligne, faire de la recherche documentaire, saisir un texte et le corriger, envoyer un message en utilisant une plateforme électronique pour communiquer avec les chercheurs lors des clavardages). Ces formations sont dispensées par des chercheurs de la CUDC qui effectuent des missions de travail sur le terrain au Sénégal où a lieu la recherche-action. Les chercheurs de la CUDC travaillent conjointement avec des chercheurs sénégalais de l'INÉADE. Dans ce projet, les TIC sont exploitées dans une perspective socioconstructiviste et interactive à travers une mise en contexte des savoirs scolaires.

Dans la phase de coconstruction de situations (phase 2), les chercheurs et les enseignants expérimentateurs collaborent dans la construction de situations d'enseignement-apprentissage et d'évaluation (SEA/É) axées sur l'intégration des TIC aux activités de la classe dans le but précis de développer des dispositifs didactiques qui transforment les pratiques pédagogiques des enseignants. Ces situations d'apprentissage sont conçues à partir des thèmes choisis consensuellement entre élèves et enseignants-expérimentateurs. Aidés par le chercheur de la CUDC, les enseignants planifient des tâches et des activités axées sur un apprentissage efficace de la lecture, de l'écriture et de l'expression orale par des élèves. Ces situations d'apprentissage sont validées par le chercheur de la CUDC (un didacticien du français) et son homologue du Sénégal. L'ingénierie didactique mise en place vise à développer des compétences en littératie, concept qui est compris, comme l'écrit Pierre (2003) par : « [l]e fait de maîtriser l'écrit pour pouvoir penser, communiquer, acquérir de nouvelles connaissances, résoudre des problèmes, réfléchir sur notre existence, partager notre culture ou se distraire est ce qui définit le type et le niveau de littératie atteint par des individus que l'on dira lettrés — *litterati* — au sens où l'entendait Cicéron qui posait la *littératie* — *scientia litteratura* — à la fois comme le fondement de la sagesse et de l'éloquence (Pattison, 1982) ».

Durant la phase 3 consacrée à l'accompagnement didactique, les situations coconstruites sont mises en œuvre en classe. Ensuite, des données sont recueillies lors des observations de séquences d'enseignement-apprentissage du français en 5^e année et durant des entrevues réalisées auprès de deux enseignants expérimentateurs en utilisant un canevas d'entretien à cinq questions (annexe 2). Le contenu des journaux de bord complétés durant les observations est validé lors des *focus groups*, généralement consécutifs aux séquences d'enseignement-apprentissage et lors des entrevues menées sous forme d'entretiens d'explicitation (Vermesh, 1994). Les *focus groups* sont animés par le chercheur CUDC à l'intention de l'enseignant expérimentateur, du directeur de l'école SAAM et à l'intention d'un groupe de chercheurs de l'INÉADE (un spécialiste du français, un spécialiste en gestion de classe, un technologue). Les entrevues avec les enseignants et les échanges lors des *focus groups* sont enregistrés sur vidéo par un technologue de la CUDC. L'analyse du contenu (Bardin, 1986) est utilisée pour traiter toutes ces données dont nous présentons ci-après les résultats.

Résultats et commentaires

Dans une perspective socioconstructiviste, les savoirs enseignés en classe de français, langue de scolarisation à l'école SAAM, tiennent compte du contexte socioculturel, économique et politique, de la situation d'apprentissage (avec ses contraintes et ses ressources) ainsi que des préoccupations et des représentations de l'élève, de ses dispositions, des ressources disponibles et de ses connaissances antérieures sur l'objet d'apprentissage qu'est le français (langue seconde ou troisième chez certains élèves). Ainsi, les activités d'apprentissage proposées dans les projets intégrateurs (PI) ont permis à l'élève de donner du sens à ses apprentissages scolaires. Voici un témoignage d'un enseignant expérimentateur à ce sujet : « Avant que l'on aille chez le menuisier, les élèves ne savaient pas ce que c'est ! Donc, la sortie chez le menuisier nous a permis d'enrichir le vocabulaire. On a eu un vocabulaire qu'on a exploité en classe. Par exemple, scier, raboter, la sciure, les copeaux... Eh ! C'est des mots que les élèves ignoraient ou ne connaissaient pas. Lorsqu'on est revenus en classe, on a mis ça dans une leçon de vocabulaire, on a exploité ».

L'utilisation des outils numériques à différents moments des séquences didactiques des PI permet une médiation des différents savoirs visés par l'enseignement du français, langue de scolarisation. Ces outils numériques sont de puissants outils psychologiques au service de l'apprentissage de la langue. Ce sont des artefacts qui facilitent l'adhésion au projet de la classe, de la communauté apprenante. Ils créent un environnement informatique qui est considéré comme un outil à potentiel cognitif (OPC) (Karsenti et Collin, 2013). L'expérience menée à l'école pilote SAAM montre que les outils numériques sont des ressources importantes pour le développement des compétences langagières chez les élèves. Le développement de leurs habiletés et de leurs capacités langagières se fait à travers des situations d'apprentissage planifiées en contexte (le marché, la fête de la Tabaski, le jardin scolaire, etc.). Ainsi que l'affirme un enseignant au CM1, les enquêtes menées sur le terrain, à l'extérieur des murs de l'école, permettent aux élèves de coopérer et de réaliser ensemble des apprentissages signifiants en français en utilisant la technologie. Voici son témoignage : « Lorsque nous avons été au marché, lorsque également nous avons été au quai de pêche, les enfants sont scindés en groupes. Ils ont exploré donc ces milieux, avec leur appareil (...), prise de photos. Puis, ils sont scindés en trois groupes. Sur la base justement de eeeh ! D'un questionnaire que nous avons préparé en classe. En tous cas, ils ont posé les questions auxquelles ils voulaient avoir des réponses. On trouve que ce qui les intéressait au marché, c'est les ordures, l'insalubrité et cela a débouché sur la production de textes de type informatif. En tous cas, le compte rendu de la visite au marché a généré des comptes rendus différents parce que s'appuyant sur des supports n'est-ce pas différents, et des canaux différents, portraits, description et textes informatifs ».

Comme l'écrivent Brown, Collins et Duguid (1989), activité et contexte sont parties intégrantes de la cognition et de l'apprentissage au sein d'une communauté de pratique. Pour ces auteurs, le concept de communauté de pratique réfère au fait que le sujet humain n'apprend jamais seul et qu'il appartient toujours à une communauté avec laquelle il se coproduit. Ainsi que l'affirment plusieurs études, les pratiques de la communauté constituent le savoir de la communauté et c'est en prenant part à la vie de celle-ci que le sujet accède à certaines formes de compétences qui sont toujours des propriétés distinctives du groupe (Lave et Wenger, 1989; Wenger, 1998). Dans cette perspective théorique, le savoir (lire, écouter, parler et écrire) ne peut pas être indépendant des situations qui sont imbriquées dans le contexte de l'école sénégalaise et dans la communauté d'apprentissage à l'école SAAM. Par ailleurs, l'intégration de la technologie dans les apprentissages de base permet d'introduire des innovations pédagogiques où l'outil psychologique est au cœur d'une expérience qui vise à stimuler des interactions entre élèves d'une part, et entre élèves et l'enseignant d'autre part. Voici un exemple qui illustre la nature des interactions portant sur la pertinence de l'ordinateur en salle de classe. Les propos rapportés proviennent d'une séquence d'enseignement filmée en classe de CE2 :

Enseignante : Savoir utiliser les ordina...

Élèves (en cœur) : ...teurs.

Enseignante : Très bien! Et quoi encore? (Elle pointe vers un élève). Toi.

Élève (désigné par l'enseignante) : Savoir photographier.

Enseignante : Quoi encore? (Elle pointe vers un autre élève).

Élève (désigné par l'enseignante) : Savoir insérer des images.

Enseignante : Quoi encore? (Elle pointe vers un autre élève).

Élève (désignée par l'enseignante) : Savoir copier-coller.

Enseignante : Est-ce qu'avant vous le saviez?

Élèves (en cœur) : Non.

Enseignante : Vous ne le saviez pas! Très bien. Et quoi encore? (Elle pointe vers un élève).

Élève (désigné par l'enseignante) : Savoir élever un animal.

Enseignante : Très bien. Quoi encore? (Elle pointe vers un élève).

Élève (désigné par l'enseignante) : Comment on le soigne.

Le contenu de ces échanges entre les élèves et l'enseignante témoigne de l'importance accordée à la technologie par ces nouveaux utilisateurs. De plus, dans une approche pédagogique axée sur des situations de vie, l'outil cognitif inscrit le savoir dans un rapport instrumental par rapport à l'action de l'élève. Ainsi, les diverses ressources multimodales qu'offrent certaines applications de l'ordinateur (traitement de texte, lecture à l'écran, préparation d'un PowerPoint, clavardage, envoi de courriels, etc.) transforment et présentent les savoirs essentiels visés par l'enseignement du français langue de scolarisation sous un autre jour. Qu'il s'agisse des textes lus directement à l'écran, des images ou des vidéoclips téléchargés de l'Internet ou des textes variés qui sont produits en équipe ou individuellement grâce au traitement de texte, les savoirs prescrits dans le programme d'études sont présentés à l'élève sous des formes variées. Cette variété dans la façon d'accéder au savoir (variété sous forme d'image, sous forme sonore ou audio, sous forme de texte continu, sous forme de schéma ou d'illustration, etc.) facilite l'apprentissage de la langue à l'école pilote de Dakar. L'innovation technologique contribue à la participation active des élèves et à leur construction sociale du savoir à travers des activités qui reculent les murs de la classe traditionnelle (Defise et Simbagoye, 2008; Simbagoye, Guèye, Dog et Sougou, 2010).

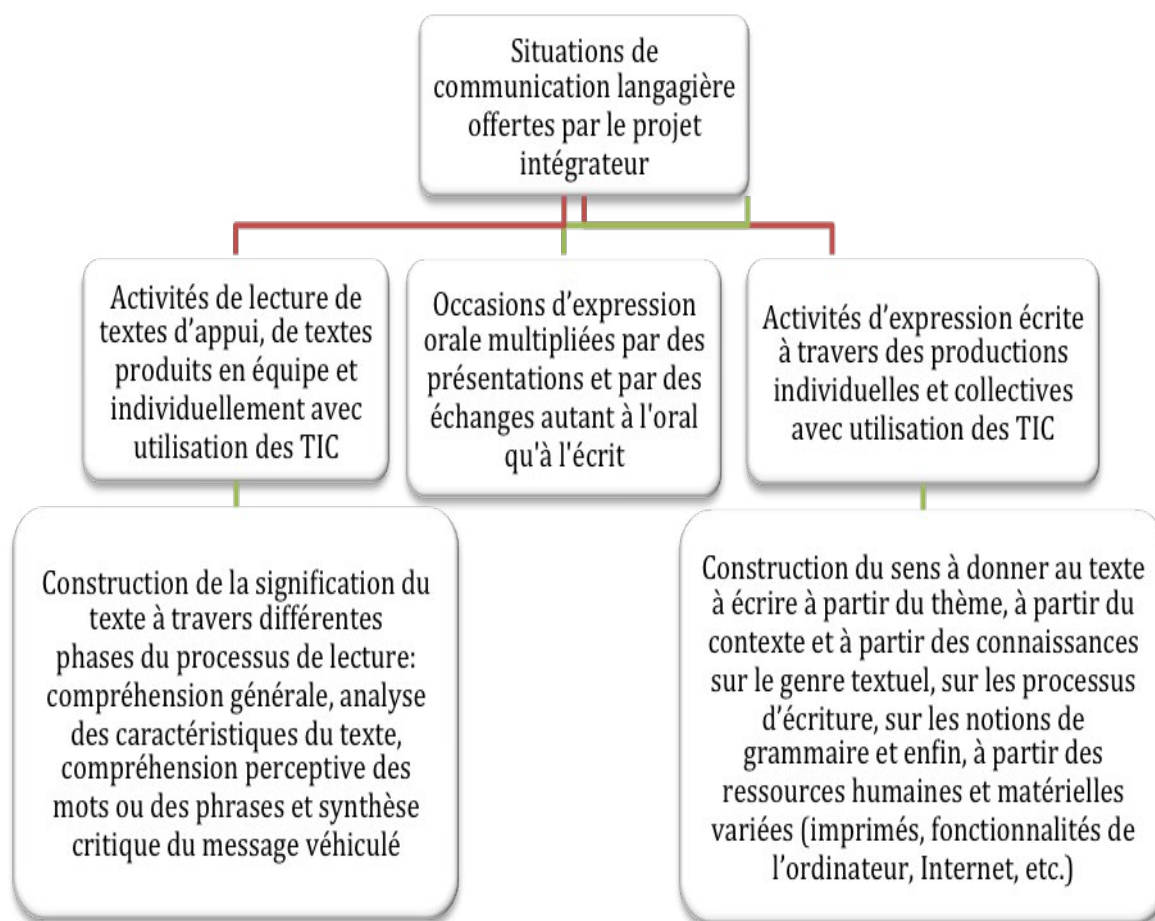
Pour les enseignants-expérimentateurs, l'amélioration de l'expression orale et un accroissement du vocabulaire acquis sont constatés lors des activités individuelles ou dans des tâches collaboratives. L'analyse de contenu des observations et des productions écrites des élèves (textes écrits et portfolios d'apprentissage) a montré l'importance des acquisitions relatives aux notions linguistiques et textuelles chez les élèves des classes expérimentales CM1 et CM2. Comme l'écrit Crinon (2006) au sujet de l'écriture, un des enjeux majeurs de la didactique est de permettre aux élèves de se construire des représentations pertinentes de l'écriture. D'ailleurs, des études menées en France et ailleurs dans le monde montrent que les technologies et les médias constituent des aides importantes à l'écriture chez des jeunes scripteurs (Crinon, 2006). Selon l'équipe de recherche Coditexte, la mise à la disposition des élèves d'une base de textes d'auteurs leur permet d'améliorer et d'enrichir leurs propres écrits à condition qu'ils les consultent sur un écran et qu'ils y accèdent à l'aide des mots-clés.

Que ce soit à l'oral ou en lecture, lors de la révision en rédaction ou lors de l'évaluation des textes des pairs, les interactions entre les élèves prouvent qu'ils recourent aux mécanismes d'analyse perceptive – décodage – et aux mécanismes d'analyse conceptuelle – compréhension – (Pierre, 2003) qui avaient été préalablement enseignés. Pour l'un des enseignants-expérimentateurs, les élèves de l'école ne travaillent pas sur des situations théoriques à la manière des grammairiens ou des linguistes. Ils traitent des situations signifiantes et qui concernent leur vécu. Ils construisent la signification des textes qu'ils lisent en faisant des inférences à partir des illustrations, à partir des mots qu'ils ne connaissaient pas avant en utilisant des ressources de l'Internet (voir Annexe1). De fait, la compréhension des écrits est une recherche du sens qui recourt habituellement au décodage, au vocabulaire global (mot facilement identifiable par le lecteur) et au contexte linguistique (Giasson, 2003). Lors des échanges en travail de groupe, les élèves recourent aux processus de la pensée critique et réflexive, ingrédients fondamentaux du processus de développement des compétences en littératie. À l'écrit,

ils ont manifesté des habiletés de planification, de mise en texte, de révision et de publication. Or, les activités rédactionnelles sont considérées par les recherches en didactique comme des processus de haut niveau (par exemple, l'évaluation critique d'un texte, le fait de faire des inférences, le résumé d'un récit) (Crinon, 2006). Et quelle place occupent les outils technologiques? Par leurs actions de recherche d'informations et de correction des textes produits, les élèves recourent aux processus de bas niveau lorsqu'ils utilisent les fonctionnalités de l'ordinateur (par exemple, taper un mot, repérer une image, trouver un synonyme). Dans les textes rédigés en équipe, les élèves appliquent des règles qui étaient auparavant inopérantes, comme en témoignent les faibles taux de réussite aux épreuves d'évaluation cantonales et nationales des années antérieures au projet TIC. Lors des échanges par courriel, des mots nouveaux appris sont utilisés par des élèves qui n'ont pas l'habitude de s'exprimer en français, leur langue seconde ou leur troisième langue apprise à l'école. En évaluant les productions des pairs, ils décodent et interprètent un texte afin d'identifier des erreurs d'orthographe, d'accord, ils relèvent des mots mal utilisés et toute autre source de malentendu communicatif qu'ils justifient en rédigeant un commentaire explicatif d'une cote attribuée au travail des pairs : *bien*, *assez bien* ou *à améliorer*.

L'approche didactique mise de l'avant par le projet remet l'apprenant au centre de l'action en situation d'apprentissage, autant en classe qu'à l'extérieur des murs de la classe ou de l'école. Il promeut une dynamique des activités langagières dans des situations d'enseignement et d'apprentissage qui font appel aux TIC, mais dans des contextes ou des environnements connus de l'élève.

Figure 1. Illustration de la démarche intégrant la technologie dans des activités en classe de français



L'outil technologique est à la fois un objet d'enseignement, mais aussi une ressource qui permet à l'élève d'être au centre de la situation didactique. Il guide le traitement cognitif de la tâche et facilite les échanges et la communication de données par des symboles variés (mots, textes, images, illustrations, vidéo, schémas et autres productions médiatiques variées) en situation (Legros, Crinon et Martin, 2006; Picardo, 2005). Avec les TIC, les élèves sont amenés à traiter des situations d'apprentissage de façon motivante. Les observations des séquences et les entrevues menées avec les enseignants montrent que l'élève est motivé, qu'il est actif et, surtout, qu'il veut « jouer » avec la technologie. Un des enseignants au CM1 (5^e année) rappelle « qu'un enfant qui joue est plus sérieux qu'un chercheur dans son laboratoire (...) le facteur déterminant, c'est la motivation. Parce que l'ordinateur, coonsi... un élément nouveau pour l'enfant ». Quant à Mme N., une enseignante expérimentatrice au CE2, elle affirme ceci : « Avant, l'enfant ne produisait qu'en CM1. En CE2, il faisait que de courtes phrases. Maintenant, il est obligé de parler, il est obligé d'écrire. Parce qu'à chaque fois, il faut qu'il écrive ce qu'il a fait, ce qu'il a trouvé. Donc ça pousse l'enfant à écrire. Tout ce qu'il fait l'oblige à écrire. Parce que tout ce qu'il fait il doit l'écrire. Il ne doit pas rester là, il doit faire, il doit chercher, il doit (...). Il est obligé de travailler. C'est pour cela je dis : voilà, voilà des élèves faibles. Ce sont des enfants faibles,

mais ils manipulent l'ordinateur. Ils savent ouvrir, ils savent chercher, ils savent où il faut aller, trouver ce qu'ils cherchent. Ce sont des élèves faibles. Seulement, la difficulté, c'est de lire ce qu'ils trouvent. Là il faut que tu les orientes. Avec les TIC, l'enfant est obligé de travailler et ça les intéresse ».

En plus de servir de ressource de motivation et de stimulation de l'action d'apprentissage, la technologie est une ressource importante au service de l'action enseignante, comme le souligne un autre enseignant expérimentateur : « L'utilisation des TIC change tout, hein! Pratiquement. Dans la façon de mener nos leçons, dans l'exécution, dans... dans la façon de préparer, la démarche même peut changer. Parce que euh! (...) Bon, je eee, je dis aux élèves, demain on a une leçon SVT, sciences de la vie et de la terre, par exemple, sur la poule. Les élèves anticipent. Eh! Ils anticipent. Ils vont recueillir toutes les informations que leur machine leur donne. Arrivés en classe, vous allez directement à l'ordinateur, ce sont les élèves qui vont vous enlever la poule. Hein! Hein! Ils vous enlèvent directement la poule et vous regardez, dans l'ordinateur on peut avoir le schéma de la poule. Donc, ils ont le schéma de la poule. Ils peuvent l'annoter. Vraiment, l'enseignement devient beaucoup plus facile ». Grâce à la technologie, les élèves de l'école pilote, qui n'avaient aucune tradition du livre, développent une idée claire de ce qu'est l'écrit par le biais de genres textuels à l'étude : les types de textes explicatifs et descriptifs à propos des thèmes étudiés tels que rapportés par les enseignants interviewés (par exemple, « jardin scolaire », « au marché »).

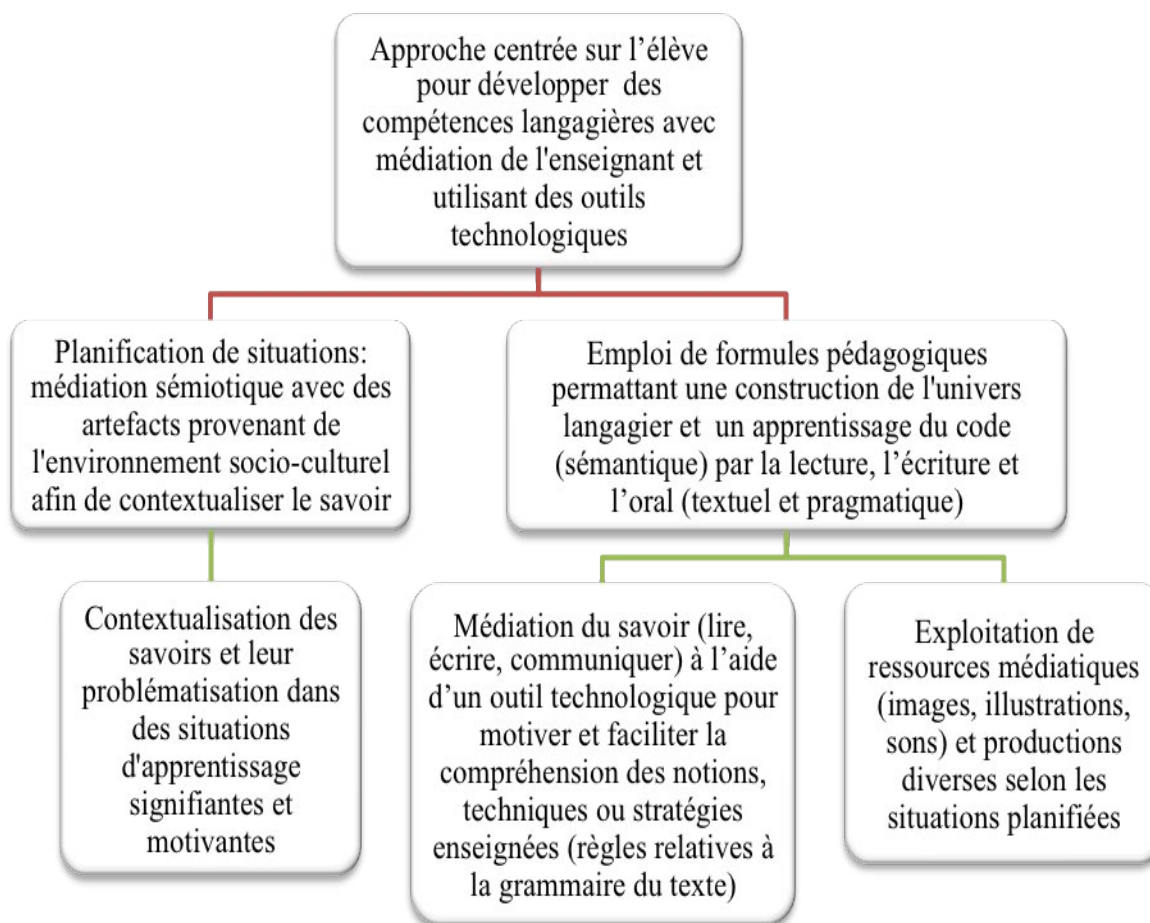
Émergence d'un modèle didactique holistique

L'approche par les situations adoptée par les chercheurs de la CUDC oriente la formation des enseignants expérimentateurs vers le développement de compétences professionnelles et non pas seulement vers la transmission des contenus à mémoriser et vers la maîtrise des gestes à répéter (Munger et Jonnaert, 2007; Cyr, Defise, Gueye, Jonnaert, Munger, Sene, Simbagoye et Sougou, 2008; Simbagoye, Jonnaert, Defise et Cossi, 2012). Dans le cadre des PI avec intégration des TIC, la technologie a servi de médiateur de l'action réflexive de l'élève. L'hypothèse socioconstructiviste est à la base d'un modèle qui postule que le sujet construit ses connaissances en situation et en collaboration avec les pairs, mais également avec l'enseignant. Les connaissances construites par l'élève, mis dans des situations didactiques intéressantes motivantes, et ce, grâce à l'intégration des TIC, constituent une ressource fondamentale. Cette ressource lui permet d'être compétent dans ces mêmes situations. Ces situations sont donc déterminantes, car ce sont elles qui permettent à l'élève d'utiliser ses connaissances viables pour se montrer compétent en situation. L'idée de situation sous-tend l'existence d'un contexte global (social, culturel, politique ou économique de Dakar). De là viennent les trois dimensions (constructiviste, interactive et socioconstructive) consubstantielles d'une approche qui permet de dégager un modèle didactique holistique permettant la construction de l'univers langagier chez l'élève à travers l'intégration des TIC dans les projets intégrateurs.

D'abord, la dimension constructiviste (C) évoque l'activité du sujet qui porte sur les idées, les connaissances et les conceptions que le sujet possède déjà à propos de l'objet à apprendre. L'élève en situation d'apprentissage de la langue d'enseignement construit ses connaissances langagières par une activité réflexive sur ce qu'il sait déjà, adaptant ses propres connaissances aux exigences de la situation à laquelle il est confronté et aux caractéristiques qu'il décode lui-même sur les savoirs prescrits en français. La dimension constructiviste évoque donc l'activité réflexive de l'élève sur ses propres connaissances et sur les opérations qu'il effectue sur les savoirs qui sont codifiés dans les manuels scolaires et les autres ressources comme les dictionnaires électroniques. Dans le cadre des PI avec intégration des TIC, la technologie a servi de médiateur de l'action réflexive de l'élève. Ensuite, la dimension interactive (I) fait référence aux situations auxquelles l'élève est placé et où ses connaissances actuelles se heurtent à un nouvel objet à apprendre. La dimension « interactive » alimente les activités réflexives et dialectiques de la dimension constructiviste. De manière fonctionnelle, les dimensions constructive et interactive fonctionnent solidairement, l'une n'étant pas possible sans l'autre. Le didacticien de la langue trouve donc dans cette dimension à la fois constructive et interactive la référence à un objet à apprendre qui appartient aux quatre catégories d'action en classe de langue : écouter, parler, lire et écrire. Dans une approche textuelle de l'enseignement de la langue, ces quatre catégories d'action unifient les trois volets de l'enseignement de la langue, à savoir la lecture, l'écriture et l'oral. Enfin, la dimension Socio (S) est relative aux interactions sociales qui constituent une composante essentielle du processus de construction des connaissances en classe de français. En effet, les interactions sociales suscitent des conflits sociocognitifs intra-individuels. Elles sont faites des échanges avec les autres élèves (de sa classe ou non) et des échanges avec les adultes de l'école ou de la communauté au sein d'une culture donnée.

Avec le modèle SCI, les enseignants sont amenés à réfléchir sur leur pratique de classe dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement à travers des forums de discussion à distance et lors des *focus groups* qui suivent des observations de séquences d'enseignement-apprentissage en salle de classe. L'approche didactique mise de l'avant par le projet de recherche-action remet l'apprenant au centre de l'action en situation d'apprentissage, autant en classe qu'à l'extérieur des murs de la classe ou de l'école. Il promeut une dynamique des activités langagières dans des situations d'enseignement et d'apprentissage qui font appel aux TIC, mais dans des contextes ou des environnements connus de l'élève (Munger et Jonnaert, 2007). Comme l'esquisse la figure 2 ci-après, le dispositif pédagogique mis en place par coconstruction de situations débouche sur une interdépendance des activités langagières à travers l'articulation des activités de lecture, d'expression orale et de production écrite avec médiation de la technologie (Defise et Simbagoye, 2008; Simbagoye et al., 2010; Simbagoye, 2012).

Figure 2. Modèle SCI avec intégration de la technologie en classe de français



Conclusion

L'objectif de ce texte est de montrer que l'intégration des TIC dans les apprentissages en français contribue à l'amélioration de l'enseignement-apprentissage. Elle contribue également à modifier le rapport de l'élève à l'écrit, car ses représentations et son attitude envers l'écrit changent positivement. Cela s'observe à travers plusieurs éléments positifs : utilisation efficiente des paramètres de la situation de communication, prise en compte des contraintes de l'orthographe (lexical et grammatical), respect du sens généralement attribué aux mots utilisés, présence d'indices textuels enseignés (organiseurs textuels, marqueurs de relations, emploi de pronoms pour assurer la progression de l'information dans le texte, etc.). À la lumière des résultats de cette recherche-action, le constat est que les situations planifiées en équipe (enseignant-chercheur) débouchent sur une interdépendance des activités langagières à travers l'articulation des activités de lecture, d'expression orale et de production écrite. De plus, des apprentissages informels sont réalisés : l'appropriation de la recherche par requête dans le Web (Google, etc.), l'envoi de messages par courriel ou par téléphone, la capacité de travailler en équipe et l'engagement accru lors des activités de compréhension en lecture, d'écriture.

ture et de discussion en français. Bref, les situations planifiées dans le cadre du projet d'intégration des TIC ont permis une construction de l'univers langagier chez l'élève. Il serait intéressant que des recherches soient menées pour documenter la portée de tels apprentissages en analysant, par exemple, le niveau de rendement des élèves lors des évaluations à grande échelle. Également, on pourrait comparer les performances des élèves du cycle moyen provenant d'une même région, répartis en deux catégories : un groupe d'élèves d'une école utilisant les TIC et un autre groupe d'élèves inscrits dans une école n'ayant pas encore adopté l'usage des TIC en salle de classe.

Références

- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu* (4^e éd.). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Brown, J. S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Crinon, J. (2006). Lire et écrire la fiction : quelques malentendus. *Repères*, 33, 61-79.
- Cyr, S., Defise, R., Gueye, I., Jonnaert, P., Munger, P., Sene, P., Simbagoye, A. et Sougou, M. (2008). *Profil de sortie de la formation des enseignantes et des enseignants intégrant les TIC dans leur pratique quotidienne*. Dakar, Sénégal : INÉADE-ORÉ.
- Defise, R. et Simbagoye, A. (2008). *Gestion de classe et acquisitions en français dans un processus d'intégration des TIC dans les apprentissages de base d'élèves d'une école élémentaire au Sénégal*. Dakar, Sénégal : Éditions des Écoles Nouvelles africaines.
- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique* (3^e éd.). Boucherville, Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Jonnaert, P. (2010). *Intégration des TIC dans les apprentissages de base à l'école élémentaire*. Montréal : Chaire UNESCO de Développement Curriculaire de l'Université du Québec à Montréal (CUDC)/Université du Québec à Montréal (UQAM).
- Jonnaert, P. (2004). Adaptation et non transfert. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme : Choix contemporains. Hommage à Ernst Von Glasersfeld* (p. 197-204)., Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2013). TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures. *Éducation et francophonie*, XLI(1), 1-6. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-41-1-001_liminaire.pdf
- Lave, J. (1991). Acquisition des savoirs et pratiques de groupe. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 145-162.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : University of Cambridge.
- Legros, D., Crinon, J. et Marin, B. (2006). Réécrire et apprendre à réécrire : le rôle d'une base de données textuelles. *Langages*, 164, 98-112.
- Maturana, R. H. (1998). Reality : The search for objectivity or the quest for a compelling argument. *The Irish Journal of Psychology*, 9(1), 25-82.
- Munger, P. et Jonnaert, P. (2007). *Conditions et effets de l'implantation des TIC dans un processus d'intégration des TIC dans les apprentissages de base d'élèves d'une école élémentaire au Sénégal*. Dakar, Sénégal : Éditions des écoles nouvelles africaines (EENAS).
- Pierre, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, 1(8), 121-137.

- Roth, W.-M. et Masciotra, D. (2004). Apprendre, c'est faire émerger. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme : Choix contemporains. Hommage à Ernst Von Glasersfeld* (p. 225-253). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Simbagoye, A., Jonnaert, P., Cossi, C. et Defise, R. (2012). *Manuel à l'usage des formateurs (trices) d'ENI : un cadre d'action pour la formation des enseignant(e)s au primaire*. Washington : Educational Center Development-USAID-Bénin.
- Simbagoye, A., Chartrand, P., Daviau, C. et Cyr, S. (2012). *Écoles en mouvement et réformes : enjeux, défis et perspectives — États des lieux et questions curriculaires*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Simbagoye, A., Gueye, I., Dog, S. et Sougou, M. (2010). *L'intégration des TIC, une voie prometteuse dans les apprentissages du français à l'école élémentaire*. Dakar : INÉADE-ORÉ.
- Von Glasersfeld, E. (2004). Introduction à un constructivisme radical. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme : Choix contemporains. Hommage à Ernst Von Glasersfeld* (p. 12-36). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Von Glasersfeld, E. (1999). Pourquoi le socioconstructivisme doit-il être radical? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), 21-29.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris, France : Éditions sociales.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Vermersh, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris, France : ESF.

Annexe

Annexe 1. Exemple de séquence observée au CM1 et ayant fait l'objet de focus groupe entre enseignants expérimentateurs et deux chercheurs de la CUDC

Unité	— Texte explicatif (Thème : <i>Jardin scolaire</i>).
But	— Analyser le texte de manière critique et ressortir des procédés linguistiques et textuels permettant de véhiculer le sens d'un message.
Moments didactiques	
Contextualisation	— Rappel de l'importance des textes de type descriptif et explicatif (décrire ou expliquer une réalité, afin de la faire comprendre à une personne). — Questionnement des élèves sur l'importance de la phrase impérative et rappel que l'utilisation de types de phrase (déclarative, interrogative, impérative et exclamative) et de formes variées (active, passive, neutre ou emphatique) affecte le message. — Explication du but de l'activité et des tâches (particularités de la phrase affirmative et des marques d'organisation textuelle).
Décontextualisation	— Lecture de texte — lecture silencieuse, lecture expressive de l'enseignant et de quatre élèves; — Réaction au texte (compréhension) et partage d'expérience (quelques élèves racontent leur expérience). Consultation du dictionnaire de français pour vérifier le sens des mots nouveaux. — Observation du phénomène (en équipe de 5 à 6 élèves) : utilité de la phrase déclarative sous ses différentes formes et inventaire des marques d'organisation graphique et textuelle (marqueurs de relation). — Manipulation des énoncés en comparant les différentes phrases d'un paragraphe du texte choisi et en relevant les marques de relation dans deux textes. — Formulation des hypothèses sur les notions à l'étude par les élèves et mise en commun pour leur validation. — Enseignement explicite des notions à l'étude : formes de phrases et marques d'organisation graphique et textuelle (marqueurs de relation).
Recontextualisation	— Relecture des textes descriptifs écrits en équipe et autocorrection en insistant sur la vérification de l'utilisation des formes de phrases et des marques d'organisation du texte. — Échanges de textes et leur évaluation par les pairs. — Formulation de commentaires et mise en commun en grand groupe. — Envoi des commentaires de chaque groupe par l'élève responsable à l'enseignant expérimentateur.

Annexe 2. Canevas d’entrevue avec les enseignants expérimentateurs

1. Comment la situation d’enseignement-apprentissage planifiée permet-elle de générer des apprentissages riches pour l’acquisition de la langue d’enseignement dans votre classe?
2. Expliquez comment les tâches réalisées par les élèves tiennent compte de leurs besoins et de leurs connaissances antérieures en français.
3. Quelles sont les activités (travail individuel ou travail fait en équipe) qui montrent que vous avez créé un environnement de travail où l’élève est actif? (nommez les actions posées par les élèves)
4. Quelles sont les stratégies ou formules pédagogiques ayant été utilisées pour amener l’élève à intégrer la technologie dans les trois volets de la langue?
5. Quelle importance avez-vous accordée aux réalisations (individuelles ou collectives) des élèves?

TITRE: DÉVELOPPER UNE POSTURE D'AUTEUR ET UNE COMMUNAUTÉ D'AUTEURS À L'AIDE DU BLOGUE ET DU FORUM

AUTEUR(S): AMÉLIE MOREAU-PAQUIN, M.A., UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (UQAM)

PUBLICATION: CRÉATION DE DISPOSITIFS DIDACTIQUES ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DIVERSIFIÉ EN LITTÉRATIE : VERS UNE VALORISATION DE LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT ET DE LA RECHERCHE-ACTION EN ÉDUCATION

PAGES: 76 - 92

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, ISABELLE CARIGNAN ET FRANÇOIS LAROSE

ÉDITEUR: LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2017

ISBN: 978-2-7622-0356-1

URI:

DOI:

DÉVELOPPER UNE POSTURE D'AUTEUR ET UNE COMMUNAUTÉ D'AUTEURS À L'AIDE DU BLOGUE ET DU FORUM

Amélie Moreau-Paquin, M.A., Université du Québec à Montréal (UQAM)

Enseignante, Externat Sacré-Cœur

Résumé : Notre recherche s'inscrit dans la foulée des recherches en écriture littéraire en contexte scolaire. La question mise de l'avant est celle-ci : Quelle est l'influence de l'utilisation d'un dispositif didactique d'écriture littéraire inscrit dans une perspective de littératie médiatique, à partir d'un blogue et d'un forum, dans le développement d'une posture d'auteur et dans l'élaboration d'une communauté d'auteurs en classe? Lors d'une expérimentation, un groupe d'élèves a rédigé un récit policier sous la forme d'un roman-photo. Chaque élève du groupe a rédigé son roman-photo sur un blogue, et ce, à l'aide d'un forum. L'analyse des résultats révèle que les élèves ont accordé une grande importance à l'image dans leur roman-photo sans nécessairement savoir comment l'utiliser. Les résultats obtenus quant au développement d'une posture d'auteur n'ont pas permis de démontrer que le blogue et le forum favorisaient le développement de cette dernière. Il a été possible, grâce aux résultats obtenus, de vérifier l'influence du forum et du blogue pour mettre en place une communauté d'apprenants, mais pas une communauté d'auteurs, celle-ci ne s'étant finalement pas mise en place au sein du groupe.

Mots-clés : écriture littéraire, posture d'auteur, communauté d'auteurs, communauté d'apprenants, littératie médiatique

Introduction

Le développement accéléré des technologies pousse de nombreux enseignants de français à se questionner régulièrement sur la sélection à faire en terme de matériel et de plate-forme à utiliser quand vient le temps de faire des choix didactiques pour soutenir le développement de la compétence à écrire de leurs élèves. En lien avec cette compétence à écrire, notre volonté d'effectuer une transition vers une posture d'auteur et une communauté d'auteurs nous a menée à penser que les technologies de l'information et de la communication (TIC) seraient intéressantes à utiliser en classe de français. Les médias sociaux, comme le blogue et le forum, nous sont alors apparus comme des supports intéressants à tester pour développer les habiletés en écriture littéraire de nos élèves.

Problématique

Le reproche principal adressé aux formes d'écriture utilisées en classe de français demeure qu'elles ne permettraient pas à l'élève de développer une intention artistique puisque ce dernier serait contraint de se plier à un genre et aux normes imposées par l'enseignant (Falardeau et Gauvin-Fiset, 2009; Tauveron et Sève, 2005). « Écrire à l'école, c'est écrire pour l'enseignant avant tout, pas pour les pairs et peu pour soi » souligne Tourigny (2006, p. 10) lorsqu'il présente les représentations-obstacles rencontrées chez les élèves au moment d'écrire. Cette représentation à propos de l'écriture est bien ancrée chez les élèves et limite leur possibilité de sortir des sentiers battus (Lebrun, 2007). Non seulement plusieurs sont incapables de concevoir un lecteur autre que l'enseignant, mais ils sont convaincus que lorsqu'il est question d'écrire, il faut absolument avoir élaboré et organisé l'ensemble de son texte avant de le mettre sur papier (Tourigny, 2006). Ces idées, renforcées par des pratiques scolaires qui les confirment, limitent la possibilité de rendre l'élève écrivain et maître de son propre texte. En fait, il ne peut prendre une *posture d'auteur*, c'est-à-dire devenir un scripteur qui assume sa position d'auteur et qui endosse le fait que ses écrits (dits littéraires) auront un effet littéraire sur le lecteur, et ce, dans un contexte de réception particulier (Lebrun, 2007).

Un deuxième élément déploré par Tourigny en lien avec l'écriture est que « l'écriture littéraire à l'école serait une affaire individuelle » (2006, p. 11). Pourtant, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) suggère, dans le programme de français de 2003, que la classe et l'école devraient être des communautés d'apprentissage, des lieux de partage (MELS, 2003). Il conviendrait ainsi d'élaborer, en classe, une « communauté d'apprenants » (Brown et Campione, 1995; Laferrière, 2005). Placer les élèves dans une posture d'auteur où ils ont la possibilité d'interagir avec une communauté d'autres auteurs et apprenants pourrait rendre l'écriture accessible et lui donner un caractère interactif.

Par ailleurs, il est à penser que les TIC seraient un bon outil pour aider les élèves à adopter une posture d'auteur, puisqu'elles offrent, selon Collin et Karsenti, « un support plus flexible à l'écriture, dans la mesure où les technologies intègrent des fonctions de planification, de rédaction et de révision plus variées et moins cloisonnées » (2011, p. 1). En outre, une utilisation des TIC en classe ouvre la porte à des situations beaucoup plus signifiantes pour les élèves et encourage leur engouement pour les technologies. Krachmer (2000) confirme cette observation, puisqu'elle note que les élèves sont d'autant plus motivés à bien écrire lorsqu'ils savent que ce qu'ils rédigent sera publié sur Internet puisqu'ils auront un destinataire autre que l'enseignant. Il semble que les jeunes qui alimentent un blogue et qui ont accès à un lectorat plus large, plutôt que seulement à leur environnement immédiat, vont davantage soigner leurs écrits (Lafortune et al., 2010). L'écriture sur des blogues renvoie à un public, à des lecteurs-internautes, et bien que ceux qui écrivent sur ce genre de sites le fassent pour être lus, il s'agit tout autant de trouver un moyen d'expression de soi (Le Cam, Pélissier et Perrier, 2003).

Dans une volonté de soutenir les élèves dans l'apprentissage d'une écriture sur supports numériques variés, il est du ressort des enseignants de proposer des activités didactiques intégrant, par exemple, les blogues, les réseaux sociaux ou des productions vidéos (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). Malgré l'essor des recherches sur l'emploi des médias sociaux et des TIC en classe un peu partout dans le monde (Alfassi, 2000; Asselin, 2010; Blocher, 2005; Donovan, Hartley et Strudler, 2007; Hosein et al., 2010), beaucoup de recherches restent à faire au Québec pour bien documenter les effets des TIC et des médias sociaux sur les élèves, notamment pour le développement de leur compétence à écrire.

Un contexte d'écriture lié à la création de contenu médiatique en utilisant divers modes a mené notre réflexion sur la piste de la littératie médiatique multimodale, puisque c'est avec le développement des TIC que s'est construit, dans les dernières années, le champ de la littératie médiatique. Cette dernière peut se définir, selon Livingstone (2004) et Hobbs et Frost (2003), comme l'habileté à accéder à des textes multimodaux (ce qui signifie qu'ils utilisent différents modes : iconiques, linguistiques, auditifs), à les analyser, à les évaluer ou à les créer à travers une variété de contextes. Plus précisément, le constat que fait Hobbs (1998) est que la littératie médiatique inviterait les élèves à identifier les codes culturels, à analyser leur fonctionnement comme partie d'un système social et à suggérer des interprétations alternatives. Cependant, peu d'expérimentations ont été réalisées en salle de classe en lien avec ce champ d'études : « le défi actuel, en littératie médiatique, est de rattacher les apprentissages médiatiques aux apprentissages scolaires fondamentaux, au premier chef la maîtrise des langages et la formation esthétique » (Lacelle, Lebrun et Boutin, 2012, p. 24). Qui plus est, en faisant entrer les TIC dans le quotidien scolaire, c'est également la relation au texte qui s'en voit modifiée, transformée, de là la pertinence de se questionner sur la littératie médiatique multimodale et sur l'écriture à l'école. Entre autres, on constate que l'aspect iconique des textes multimodaux (utilisation d'images avec le texte) demande de comprendre le sens que transportent les images : « À vrai dire, nous évoluons aujourd'hui dans un monde saturé par l'image, seule ou

combinée à d'autres, à du texte, à des sons, etc. La compétence à comprendre et à utiliser l'image est devenue un prérequis de la compétence à communiquer » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013, p. 5). Bref, le champ de la littératie médiatique multimodale serait susceptible de contribuer au développement d'une écriture littéraire grâce, entre autres, à son potentiel créatif (texte et image) et à son aspect participatif. En effet, lorsqu'il est question de création de contenu médiatique en classe de français, il semble que cette approche soit participative, ce que les élèves trouvent plus motivant que l'écriture traditionnelle (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). L'élève produit son propre contenu médiatique, ce qui peut favoriser sa compréhension et son analyse des productions médiatiques professionnelles (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012), tout en ayant la possibilité d'écrire dans un contexte qui lui est familier, celui des médias, ce qui devient d'autant plus significatif pour lui.

Notre volonté d'intégrer l'écriture littéraire en classe dans une perspective de littératie médiatique et de développer ainsi la posture d'auteur et la communauté d'auteurs de nos élèves nous a amenée à penser qu'un dispositif didactique utilisant les TIC, plus précisément les médias sociaux (notamment un blogue et un forum), pourrait permettre d'atteindre notre objectif. Notre recherche s'est donc articulée autour de la question suivante : Quelle est l'influence de l'utilisation d'un dispositif didactique d'écriture littéraire, inscrit dans une perspective de littératie médiatique, à partir d'un blogue et d'un forum, dans le développement d'une posture d'auteur et dans l'élaboration d'une communauté d'auteurs en classe ? Pour répondre à cette question, nous nous sommes donné un objectif général qui se décline en deux sous-objectifs :

Objectif général : Vérifier l'influence d'un dispositif didactique basé sur un blogue et un forum sur le développement d'une posture d'auteur et d'une communauté d'auteurs en classe.

Sous-objectifs :

1. Vérifier l'influence du blogue et du forum sur le développement d'une posture d'auteur.
2. Vérifier l'influence du blogue et du forum sur le développement d'une communauté d'auteurs.

Cadre conceptuel

L'écriture littéraire et l'implication de la lecture littéraire

Le champ d'étude au cœur duquel se situe notre recherche est celui de l'écriture littéraire. Ainsi, la didactique de l'écriture littéraire considère que le scripteur doit s'investir de manière affective dans ses écrits en utilisant sa créativité, son imaginaire et sa capacité d'interprétation (Sorin, 2005). En salle de classe, l'écriture littéraire permettrait à l'enseignant, plutôt que d'imposer des normes et de contraindre les élèves à se plier à un genre, de donner des choix d'écriture qui sont liés au genre choisi et au dispositif didactique mis en place (Falardeau et Gauvin-Fiset, 2009; Tauveron et Sève, 2005).

Nombreux sont les chercheurs (Petitjean, 1985; Sorin, 2005; Tauveron et Sève, 2005) qui soulignent le lien étroit qui existe entre la lecture littéraire et l'écriture littéraire, puisque l'élève s'inspirerait de ses lectures pour alimenter ses écrits (Sorin, 2005). Les lectures deviennent une ressource inépuisable pour le scripteur qui lui permettent d'enrichir ses écrits ; Tauveron et Sève (2005) affirment même que l'écriture littéraire permettrait d'intégrer une culture de livres. Plus précisément, « l'écriture littéraire se fonde en partie sur l'expressivité des élèves, mais aussi sur une connaissance des textes sources et de leur fonctionnement. L'écriture littéraire [...] est donc liée aux savoirs littéraires » (Falardeau et Gauvin-Fiset, 2009, p. 32), ainsi qu'à la compréhension et à l'interprétation des élèves. Le texte littéraire devient alors un modèle, une référence littéraire, la source de l'intertextualité (tout texte étant, selon Barthes (1980), un intertexte, une productivité, parce qu'il s'élabore à partir d'autres textes assimilés, transformés, relus et interprétés), car l'élève se sert d'apports culturels pour élaborer un texte personnel (Tourigny, 2006). Crinon propose, par exemple, de mettre à la disposition des élèves, lors d'activités d'écriture littéraire, des textes ressources (aussi appelés textes sources) permettant ainsi l'intégration d'éléments qui sont notamment caractéristiques du genre : « emprunter à des textes ressources permet [à l'élève], paradoxalement, de créer des textes plus personnels » (2006, p. 22).

La posture d'auteur

À l'école, l'écriture littéraire implique donc nécessairement un changement de posture pour l'élève. Être auteur signifie que le scripteur assume sa position et qu'il assume aussi le fait que ses écrits auront un effet littéraire sur son lecteur dans un contexte de réception particulier (Lebrun, 2007). L'élève devra alors considérer son texte comme un travail de construction pour son lecteur. Turgeon et Bédard (1997) affirment, en faisant référence entre autres au modèle cognitif de l'écriture de Hayes et Flower (1983), qu'écrire est une démarche de résolution de problème dans laquelle le scripteur déploie des stratégies pour transmettre sa pensée. L'écriture implique ainsi de complexes techniques de résolution de problème, puisqu'elle demande un contenu, une organisation et surtout, un style propre à l'auteur qui permettront de convier les lecteurs et de garder leur attention (Chapman et King, 2009).

Compte tenu de ce qui précède, nous retiendrons que le développement d'une posture d'auteur chez l'élève se traduira par le développement de sa créativité, par l'utilisation qu'il fera de textes sources à sa disposition, par l'approche de résolution de problème avec laquelle il abordera le travail d'écriture en acceptant, par exemple, de modifier ou de jeter des passages de son texte, et par sa volonté de tenir compte d'un lecteur qui n'est plus seulement l'enseignant.

La communauté d'apprenants et d'auteurs

L'écriture littéraire suppose donc un changement de posture chez l'élève, mais elle implique également la notion de communauté. Ainsi, la communauté d'apprenants est une communauté d'élèves-chercheurs où l'expertise et les responsabilités sont distribuées à la mesure des compétences de chacun et où le discours permet à tous d'avancer dans ses apprentissages (Laferrière, 2005). La communauté d'auteurs, considérée dans le cadre de cette recherche comme une sous-catégorie de la communauté d'apprenants, permet, quant à elle, la rencontre entre un auteur et un lecteur tout en légitimant les commentaires des pairs dans l'objectif d'améliorer les écrits des élèves auteurs (Tauveron et Sève, 2005). Dans le cas qui nous occupe, la communauté pourra également se trouver en ligne afin de trouver un espace autant pour le partage des textes que pour la création de contenu médiatique. Effectivement, ceux qui écrivent sur des blogues le font généralement puisque « ces sites seraient un moyen de démocratiser la diffusion de contenu. La facilité d'accès et d'utilisation des moyens de publication (les différents logiciels), et la non-nécessité de connaissances approfondies en informatique se combinent à la maîtrise par le carnetier du processus éditorial de son site » (Le Cam, Péliissier et Perrier, 2003). Une étude qui s'est intéressée à l'écriture sur des blogues en milieu scolaire (Neira-Piñeiro, 2015) souligne divers avantages à l'utilisation du blogue tels que l'augmentation de l'autonomie, de la responsabilité et de l'interaction chez les élèves, le développement d'aptitudes en informatique et l'apprentissage par les pairs.

La littératie médiatique multimodale comme support à l'écriture littéraire

Compte tenu de tout ce qui précède à propos de l'écriture littéraire, la posture d'auteur et la communauté d'auteurs, principalement l'idée que cette communauté agisse en ligne sur un blogue, il devient logique de proposer la littératie médiatique multimodale comme moyen de développer une écriture littéraire. Cette littératie impliquerait des tâches médiatiques variées, allant de la lecture de productions médiatiques pour pouvoir mieux en créer à l'écriture, l'organisation d'informations et la navigation sur le web pour trouver les informations requises (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). Travailler la littératie médiatique en classe de français suppose le développement de situations d'apprentissage où les jeunes sont invités à créer du matériel en ligne, pour un public authentique, qui tienne compte de la multimodalité. Le terme « multimodal » est important puisqu'il suppose différents modes (iconiques, linguistiques, auditifs) dans un support unique, donc dans une même production. C'est le cas, par exemple, d'une séquence vidéo où l'image et le son sont liés. Il faut alors parler de multidisciplinarité, car il peut être à la fois question de littératie et de technologies (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). Livingstone (2004) confirme certains avantages généraux à l'utilisation de la littératie médiatique : les gens apprennent davantage sur les médias lorsqu'ils en produisent eux-mêmes, ceux qui développent leurs habiletés dans le contexte des nouveaux médias sont recherchés sur le marché du travail et les citoyens développent ainsi leur droit de se représenter dans une culture de participation.

Méthodologie

Sujets

L'objectif de la recherche étant de vérifier l'influence d'un dispositif didactique basé sur un blogue et un forum sur le développement d'une posture d'auteur et d'une communauté d'auteurs en classe, nous avons expérimenté avec un groupe d'élèves d'une classe mixte d'un collège privé de la rive nord de Montréal. Cette recherche est empirique puisque des données ont été collectées en classe, auprès d'élèves. C'est une recherche quasi expérimentale, car en considérant les contraintes du milieu, nous avons dû travailler avec une classe complète intacte de trente élèves de deuxième secondaire. Le choix de travailler avec des élèves de deuxième secondaire nous permettait ainsi d'expérimenter avec nos propres élèves (enseignante-chercheure), ce qui avait des avantages logistiques non négligeables. De plus, les élèves de première, deuxième et troisième secondaire de notre école ont une période de français au local d'informatique une fois par cycle de sept jours, ce qui facilitait d'autant plus la mise en place d'un dispositif didactique demandant un accès à des ordinateurs.

Dispositif didactique mis en place

Plusieurs éléments du cadre conceptuel ont été retenus lors de l'élaboration du dispositif didactique dont nous voulions vérifier les impacts. D'abord, les écrits demandés aux élèves en classe de français doivent leur donner la possibilité de piger dans une culture qu'ils connaissent déjà (leur univers de fiction), entre autres celle de leurs lectures, puisque celles-ci peuvent directement influencer l'écriture. Les activités d'écriture doivent aussi leur fournir l'occasion de faire preuve de créativité afin de développer leur posture d'auteur. Ensuite, la tâche d'écriture littéraire en classe de français doit favoriser la mise en place d'une communauté, c'est-à-dire une communauté d'apprenants, une communauté d'auteurs, une communauté en ligne où le partage se fait d'autant plus facilement, afin de permettre la rencontre entre l'auteur et son lecteur. Enfin, l'école doit faire une place aux médias en classe et cette place doit favoriser la création, surtout en ligne, afin de développer des compétences informationnelle, technologique et surtout multimodale face à des textes multimodaux. Ainsi, le dispositif didactique expérimenté vise le développement de l'écriture littéraire aux moyens du développement d'une posture d'auteur, de la collaboration entre pairs, des TIC, des médias sociaux et de la littératie médiatique multimodale.

Nous avons mis en place un atelier d'écriture qui avait été précédé de la lecture d'un roman policier, soit le roman *Rouge poison* (Marineau, 2000). Afin de positionner l'activité d'écriture dans un contexte de création multimodale (littératie médiatique), les élèves ont dû créer leur propre récit policier, sous forme d'un roman-photo (puisque ce type d'écrit combine à la fois l'image et le texte), en s'inspirant du roman lu en classe. Pour être à même de vérifier l'influence des médias sociaux sur le développement d'une posture d'auteur, les élèves ont eu à travailler avec un blogue : *weebly*. Ce site avait été

sélectionné pour son aspect convivial et le fait qu'il soit gratuit. Les élèves ont créé leur roman-photo directement sur ce site Internet. De plus, nous avons utilisé le forum disponible sur le portail de l'école afin de favoriser le partage des questions et des documents pertinents au travail. Pour mettre en place une communauté d'auteurs, des petits groupes d'élèves ont été formés et sont partis soit à la recherche des caractéristiques propres à ces genres (certains groupes s'occupaient des caractéristiques du roman-photo et d'autres de celles du récit policier), soit à la recherche d'exemples qui sont devenus des textes sources (Tauveron et Sève, 2005) et dont le fonctionnement a pu être étudié pour mieux comprendre les genres à l'étude. Les élèves ont ainsi pu publier toutes les informations que leur petit groupe considérait comme pertinentes dans le forum. Une fois ceci terminé, les élèves se sont lancés dans la création de leur propre récit en pouvant s'inspirer des personnages, des lieux ou des rebondissements de l'histoire de *Rouge poison* ou en s'inspirant du héros ou de modèles populaires (Lebrun, 2012). Tout au long de l'écriture, ils pouvaient solliciter l'aide des autres sur le forum, soit en posant des questions, soit en publiant une phrase dont ils n'étaient pas certains, soit en invitant leurs collègues à venir lire une partie de leur texte sur leur blogue.

Instruments de collecte de données

Pour répondre aux deux sous-objectifs que s'est donnés cette recherche, trois instruments de collecte ont été sélectionnés : une rédaction, un questionnaire (questions fermées) ainsi que des interventions réalisées dans les médias sociaux (forum et blogue).

Tout d'abord, les élèves ont eu à rédiger, à la fin de la mise en place du dispositif didactique, un récit policier grâce à un support multimodal : le roman-photo. Cet outil nous permettait de vérifier les choix littéraires et médiatiques que feraient les élèves dans leur roman-photo. Ensuite, un questionnaire d'autoperception de leurs compétence a été distribué aux élèves afin d'avoir leurs impressions sur l'ensemble du projet. Ce questionnaire permettait de vérifier l'influence du blogue et du forum sur le développement d'une posture d'auteur, selon les élèves. Il avait préalablement été validé par des entretiens métacognitifs auprès de quatre élèves de quatrième secondaire ne participant pas à l'expérimentation et n'ayant aucun lien avec les élèves de deuxième secondaire participant au projet. Leurs commentaires ont permis de préciser certains énoncés et de s'assurer qu'il n'y ait pas d'ambiguïté lors de la passation du questionnaire. Celui-ci s'inspire directement du cadre théorique et de la définition de la posture d'auteur¹. L'échelle de réponse proposée permettait aux élèves de sélectionner quatre grades de réponses différents entre *pas du tout*, *un peu*, *modérément* et *beaucoup*. Le questionnaire a également servi à interroger les élèves sur leur perception du possible développement d'une communauté d'auteurs dans la classe². Ici, l'outil permettait de vérifier si l'usage du blogue et du forum pouvait favoriser le développement de la posture d'auteur.

1. Exemples d'énoncés tirés du questionnaire : Pendant que j'écrivais mon récit policier sous forme de roman-photo... je me suis servi des textes (exemples) trouvés par les autres/ j'ai réécrit un passage de mon texte/ l'idée que j'avais eue au premier cours a changé/etc.

2. Exemple de question tiré du questionnaire : Est-ce que tu t'es senti dépendant de ce que tes collègues de classe met-

Enfin, les interventions ayant eu cours sur le forum ou le blogue des élèves ont été utilisées comme outils de collecte de données. Ces interventions ont permis de vérifier l'influence du blogue et du forum sur le développement d'une communauté d'auteurs. En effet, sur le forum, les élèves devaient fournir les informations en réseau pour que le groupe fasse les apprentissages nécessaires, alors que dans les interventions subséquentes, il s'agissait de mettre en place la communauté d'auteurs lorsque vient le temps d'écrire son propre récit policier. Dans le cas des commentaires laissés directement dans les blogues des élèves de la classe, ils servaient à vérifier le type de commentaires que les auteurs pouvaient laisser aux autres auteurs de la communauté.

Analyse des résultats

L'analyse des romans-photos, qui comprenaient des images, a été complétée par une observation du lien entre chacune d'entre elles et le texte qui l'accompagnait. Inspirés de Lebrun et Lacelle (2011), trois liens étaient possiblement observables. Il pouvait y avoir *redondance entre l'image et le texte*, *l'image était un complément au texte* ou il y avait *absence de lien dans la juxtaposition du texte et de l'image*. Notre analyse s'est donc limitée à observer la fréquence de chacun des liens précédents. Un codeur et un contre-codeur ont réalisé cette tâche.

Pour l'analyse des questionnaires, les réponses aux énoncés ont été catégorisées selon les différentes facettes d'une posture d'auteur relevées dans notre cadre théorique, soit l'aspect créatif (un énoncé), l'implication de la lecture (deux énoncés), le travail de résolution de problème (cinq énoncés) ainsi que la notion de lecteur (un énoncé). Le niveau d'adhésion aux critères énoncés (fréquence à chacune des réponses) a permis de vérifier l'influence du blogue et du forum sur le développement d'une posture d'auteur. Des analyses statistiques descriptives simples ont été menées.

Quant aux interventions sur les médias sociaux, dans un premier temps, nous avons classé les interventions réalisées sur le forum selon six catégories différentes ayant émergé lors de l'analyse : *intervention donnant de l'information sur les caractéristiques des genres à l'étude*, *intervention proposant des textes sources*, *intervention de type débat d'idées*, *demande d'aide par les auteurs*, *réponse pour venir en aide aux auteurs* ou *intervention hors sujet*. Dans ce cas, il s'agissait principalement de vérifier le type d'intervention et son nombre de répétitions. Notre analyse des interventions sur le forum permet donc de catégoriser les interventions, leur pertinence dans le cadre de l'instauration d'une communauté d'auteurs, en plus de vérifier la fréquence de chacune de ces interventions. Dans un deuxième temps, les commentaires laissés sur les blogues ont aussi été catégorisés selon le type de commentaire. Cinq types de commentaires, ayant eux aussi émergé lors de l'analyse, sont possibles de la part des auteurs de la communauté : *commentaire sur le contenu du blogue*, *commentaire sur la langue*, *commentaire sur l'aspect visuel du blogue*, *encouragement* ou *commentaire hors propos*. Le contenu des commentaires a donc été analysé, mais nous nous sommes, encore une fois, servi de la

taient sur le forum pour mieux comprendre le projet ?

fréquence à laquelle revenait chaque type de commentaire pour être capable de vérifier l'influence du blogue sur le développement d'une communauté d'auteurs.

Résultats et discussion

L'absence d'articulation entre le texte et l'image

L'analyse des récits (romans-photos) des élèves a permis d'observer l'utilisation que les élèves font de l'image lorsqu'ils doivent la jumeler au texte. Lors de l'analyse, tel que mentionné ci-dessus, trois liens ont été observés. Il peut y avoir redondance entre l'image et le texte (43,6 % des cas), c'est-à-dire que les mots ne servent qu'à redire ce que l'on peut déjà comprendre grâce à l'image, l'image peut être un complément au texte (33,9 % des cas), le texte permet de compléter l'information, ou l'image peut également être juxtaposée au texte sans lien (22,5 % des cas).

L'analyse des romans-photos révèle donc que l'image, généralement tirée de sites web, de publicités ou de séries télévisées, est demeurée au centre des choix des élèves, mais que l'articulation texte-image ne s'est pas réalisée de manière consciente, dans une réelle réflexion de production du sens (Lebrun et Lacelle, 2011). Il semble en effet que les élèves n'aient pas été nécessairement conscients du message qu'une image peut véhiculer, car l'analyse des relations entre le texte et l'image dans les romans-photos a montré que 43,6 % du temps, il y a redondance entre l'image choisie par l'élève et le texte qui l'accompagne, la relation n'étant pas riche, variée (Van der Linden, 2006). Dans un projet de littératie médiatique à propos des stéréotypes mené par Lebrun et Lacelle, les deux auteures concluent, elles aussi, que « souvent, les images sont redondantes par rapport au texte plutôt que d'amener un point de vue différent ou d'être complémentaires » (2012, p. 66). Notre recherche confirme l'une des conclusions que tirent ces auteures de leur recherche, soit qu'il faut amener les élèves à mieux « équilibrer l'attention qu'ils portent aux images par rapport aux énoncés verbaux dans des textes multimodaux » (Lebrun et Lacelle, 2012, p. 67). De plus, de par la nature du projet vécu (roman-photo), il n'est pas surprenant que les images tirées du web dominent.

Faible influence du blogue et du forum pour développer une posture d'auteur

L'analyse des questionnaires permettait de vérifier l'influence du forum et du blogue sur le développement d'une posture d'auteur. D'abord, nous constatons que l'aspect créatif ne ressort pas puisque la majorité des élèves (23 sur 30) ont répondu *un peu* ou *modérément* à savoir s'ils avaient développé leur côté créatif. En ce qui concerne l'implication de la lecture, deux énoncés (*je me suis servi des textes donnés par l'enseignante ou trouvés par les autres* OU *je me suis servi des textes des autres*) permettaient de cerner si les élèves avaient utilisé des textes sources ou autres pour s'inspirer. Ici, la réponse la plus fréquente est *pas du tout* aux énoncés concernant la lecture, car 21 élèves disent ne pas avoir du tout utilisé les exemples de textes trouvés par les autres et 25 élèves sur 30 n'ont

pas utilisé les blogues de leurs collègues pour s'inspirer. Ensuite, 5 énoncés concernaient le travail sur le texte (réécriture d'un passage, élimination d'un passage, etc.). Ici, le but était de vérifier si le groupe, placé dans un contexte d'écriture différent (blogue), avait mieux saisi l'idée d'un texte qui n'est pas linéaire, mais qui se construit et qui peut changer au fil des cours. Dans ces cinq cas, plus du deux tiers des répondants choisissaient la réponse *un peu* ou *pas du tout*. Le dernier aspect pour vérifier le développement d'une posture d'auteur était l'énoncé *j'ai voulu, en écrivant, faire ressentir des émotions à mon lecteur* où 21 élèves, une majorité, ont répondu *un peu*.

Ainsi, malgré que les médias sociaux suggèrent un contexte de création nouveau (lier l'image et le texte), qu'ils permettent une construction moins linéaire de la pensée (blogue dont on peut bouger facilement les parties), qu'ils facilitent le partage de ressources (textes sources) et qu'ils donnent accès à un lecteur, à un public authentique et non pas seulement à l'enseignant, les résultats obtenus dans notre recherche ne permettent pas d'avancer que les médias sociaux favorisent la mise en place d'une posture d'auteur grâce aux réponses obtenues lors de la passation du questionnaire d'autoperception.

Premièrement, en ce qui concerne l'aspect créatif du développement d'une posture d'auteur, les élèves ont répondu, à majorité, qu'ils avaient *un peu* ou *modérément* développé leur créativité lors du projet, ce qui n'est pas suffisant pour en tirer des conclusions. Deuxièmement, la posture d'auteur suppose une modification du rapport à l'écrit où l'élève perçoit son travail comme une résolution de problème et non pas comme une transcription linéaire de sa pensée (Tauveron, 2004). Cinq énoncés du questionnaire visaient à vérifier si les élèves acceptaient de jeter un passage, de le réécrire ou de clarifier le projet d'écriture pour mieux le poursuivre. Nous voulions ainsi vérifier si les élèves avaient expérimenté cet aspect de la posture d'auteur, aspect plus facile à expérimenter grâce à la mobilité du blogue. Les réponses obtenues montrent que les élèves n'ont pas perçu leur texte comme un objet construit. Quand les réponses ne sont pas complètement étendues entre les quatre choix de réponses, elles se situent principalement dans *pas du tout* ou *un peu*. Troisièmement, lorsque l'on s'attarde à la place de la lecture dans le développement d'une posture d'auteur, on constate que les élèves du groupe n'ont ni utilisé les textes sources fournis par le groupe ni les blogues de leurs collègues de classe, ce qui les a empêchés de bien comprendre les codes liés aux romans-photos et aux récits policiers. Enfin, la posture d'auteur suppose une prise en considération du lecteur. Dans l'élaboration du dispositif didactique, nous avons proposé que les élèves rédigent leur roman-photo sur un blogue pour que leurs écrits soient accessibles à leurs lecteurs, les autres élèves du groupe. Nous avons donc créé une aire de légitimation (Tauveron, 2004) qui permettait aux élèves considérés comme des auteurs d'y déposer leurs récits policiers. Ce que nous avons constaté, c'est que les élèves ont voulu attirer le lecteur en usant des prénoms de leurs collègues de classe ou en utilisant l'aspect visuel de leur blogue, mais qu'ils n'ont pas usé de l'élément clé pour un auteur, soit leur histoire et donc qu'ils ont peu ou pas tenu compte d'un potentiel lecteur.

Développement d'une communauté d'apprenants, mais non d'auteurs

Le deuxième sous-objectif de cette recherche était de décrire l'influence du blogue et du forum sur le développement d'une communauté d'auteurs en classe. Pour ce faire, le dispositif didactique mis en place dans le groupe expérimental proposait un forum pour partager les informations sur les genres et les textes sources ainsi qu'un blogue pour chaque élève et la section « commentaires » qui s'y rattache. En ce qui concerne les interventions sur le forum, il nous a été possible d'observer que les interventions à propos des *caractéristiques des genres à l'étude* (41,9 %) et les interventions proposant des *textes sources* (41,9 %) sont présentes dans la même proportion et sont majoritaires sur le forum, puisqu'elles représentent à elles seules 83,8 % des interventions. Ainsi, les interventions de *demande d'aide* (6,5 %) et celles de *réponse pour venir en aide* (9,7 %) sont peu présentes, alors que les interventions de type débat d'idées ou les interventions hors propos sont totalement absentes (0 %). Quant aux commentaires directement sur les blogues, on peut constater que le type de commentaire le plus récurrent est celui sur le *contenu du blogue* (52 %), alors que les commentaires sur *la langue* (16 %) ou ceux d'*encouragement* (16 %) arrivent assez loin derrière. Les commentaires sur *l'aspect visuel du blogue* (12 %) et le commentaire *hors propos* (4 %) complètent l'ensemble.

Les observations réalisées par rapport à ce sous-objectif laissent supposer qu'une communauté d'apprenants s'est développée au sein du groupe, mais pas une communauté d'auteurs. En effet, la communauté d'apprenants décrite par Brown et Campione (1995) insiste sur l'importance de la communauté pour le partage de connaissances. Sur le forum, les interventions les plus fréquentes concernent les caractéristiques des genres de textes à l'étude et les propositions de textes sources. Ces deux types touchent 83,8 % des interventions réalisées sur le forum. Dans ces deux cas, les tâches avaient été divisées par l'enseignante et les interventions, bien que commandées par cette dernière, ont permis des interactions entre les élèves pour favoriser le partage, tel que le souligne Laferrière (2005).

Quant à la communauté d'auteurs, qu'il s'agisse de demander de l'aide aux autres, d'emprunter aux textes ou de commenter les textes des auteurs de la communauté, il semble que ce soit là des actes d'écriture auxquels les élèves sont peu habitués, ce qui a rendu difficile la mise en place d'une communauté d'auteurs en classe. Notre recherche a donc permis d'instaurer une communauté d'apprenants, mais pour que la communauté d'auteurs prenne place, il faudrait continuer à décroquer l'acte d'écrire en multipliant le nombre d'ateliers d'écriture du même genre afin de réduire, entre autres, les biais en lien avec la nouveauté de la tâche et de l'outil. Comme la communauté d'auteurs demande de modifier le rapport à l'écriture, notre recherche aura permis de faire un pas dans cette direction, mais une bonne partie du travail reste assurément à faire.

Conclusion

Malgré le fait que nous n'avons pu conclure que le blogue et le forum permettent le développement d'une posture d'auteur et d'une communauté d'auteurs en classe de français, nos travaux nous ont permis de proposer des considérations générales pour l'intégration des TIC et plus précisément des médias sociaux en classe. Nous y retiendrons l'importance de former les élèves à l'utilisation adéquate de l'image, l'idée d'instaurer à long terme l'utilisation d'outils technologiques en classe pour passer outre l'effet de nouveauté et l'importance de la modélisation pour apprendre aux élèves à commenter le travail des autres. Nos résultats ont donc permis une meilleure compréhension de l'usage que font les élèves des outils médiatiques mis à leur disposition et le travail à long terme que demandent le développement d'une posture d'auteur et l'instauration d'une communauté d'auteurs.

Références

- Alfassi, M. (2000). Using information and communication technology to foster literacy and facilitate discourse within the classroom. *Educational Media International*, 37(3), 137-148.
- Asselin, M. (2010). Internet forme, l'éducation se transforme. *Cahiers pédagogiques*, 482. Récupéré de www.cahiers-pedagogiques.com
- Barthes, R. (1980). *Sur la littérature*. Grenoble, France : PUG.
- Blocher, J.-M. (2005). Increasing learner interaction: using Jigsaw online. *Educational Media International*, 42(3), 269-278.
- Brown, A. et Campione, J. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves : leçons théoriques et pratiques. *Revue française de pédagogie*, 111(111), 11-33.
- Chapman, C. et King, R. (2009). *Differentiated instructional strategies for writing in the content areas* (2^e ed.). Thousand Oaks (CA), États-Unis: Corwin.
- Collin, S. et Karsenti, T. (2011). Les TIC, remède au « mal d'écrire »? *Vie pédagogique*, 158. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2043482>
- Crinon, J. (2006). L'écriture littéraire et les genres. *Le français d'aujourd'hui*, 153(2), 17-24.
- Donovan, L., Hartley, K. et Strudler, N. (2007). Teacher concerns during initial implementation of one-to-one laptop initiative at the middle school level. *Journal of research on technology in education*, 39(3), 263-286.
- Falardeau, É. et Gauvin-Fiset, L.-M. (2009). Les programmes de français québécois et les manuels pédagogiques: analyse de propositions pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture créative. Dans J.-L. Dufays et S. Plabe (dir.), *L'écriture de fiction en classe de français* (29-46). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1983). Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis. Dans P. Mosenthal, L. Tamor, and S. Walmsley (dir.), *Research on writing: Principles and Methods* (p. 207-220). New York (NY), États-Unis: Longman.
- Hobbs, R. (1998). Seven great debates in Media Literacy Movement. *Journal of communication*, 48(1), 16-32.
- Hobbs, R. et Frost R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330-355.
- Hosein, A., Ramanau, R. et Jones, C. (2010). Learning and living technologies: a longitudinal study of first-year students' frequency and competence in the use of ICT. *Learning, Media and Technology*, 35(4), 403-418.

- Krachmer, R. (2000). Understanding Teachers' Perspectives of Internet Use in the Classroom: Implications for Teacher Education and Staff Development, *Read. Writing*, 16(1): 81-86.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London : Routledge Falmer.
- Laferrière, T. (2005). Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation. *Encounters on Education*, 6, 5-21.
- Lafortune, L. et al. (2010). *Manifeste pour une école compétente*. Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383-399.
- Lebrun, M. (2012). Culture populaire et littératie médiatique. *Québec français*, 166, 40-41.
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2011). *Des compétences en littératie médiatique à développer via l'analyse de stéréotypes dans les médias*. Communication présentée à l'ACFAS 2010, Ottawa, Canada.
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2012). Évaluer les compétences des élèves en littératie médiatique multimodale. *Québec français*, 166, 48-50.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *New studies in the history of reading*, 3(2), doi:10.7202/1009351ar.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2013). La littératie médiatique à l'école: une (r)évolution multimodale. *Globe: revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 71-89.
- Le Cam, F., Péliissier, N. et Perrier, V. (2003). *Les carnets (weblogs) et webzines : création de nouveaux genres?* Colloque Nouvelles pratiques d'information : extension ou dérive du journalisme?
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14.
- Marineau, M. (2000). *Rouge poison*. Montréal, Canada : Québec Amérique.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS). (2003). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Neira-Piñeiro, M. (2015): Reading and writing about literature on the Internet. Two innovative experiences with blogs in higher education, *Innovations in Education and Teaching International*, 52(5), 546-557.
- Petitjean, A. (1985). Apprentissage de l'écriture et travail en projet. *Études de linguistique appliquée*, 59(3), 88-101.
- Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 65-78.

- Tauveron, C. (2004). *De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*. Papier présenté au 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, Canada.
- Tauveron, C. et Seve, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris, France : Hatier Pédagogie.
- Tourigny, F. (2006). Écriture littéraire et compétences langagières à l'articulation école-collège. *Le français aujourd'hui*, 153(2), 10-16.
- Turgeon, J. et Bédard, D. (1997). Modèles cognitifs de l'acte d'écrire. *Vie pédagogique*, 103, 9-13.
- Van Der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay, France : L'atelier du poisson soluble.

TITRE: LES REPRÉSENTATIONS D'ÉLÈVES DU SECONDAIRE QUANT À L'USAGE DE L'OUTIL DE MICROBLOGAGE TWITTER POUR DÉVELOPPER LEUR COMPÉTENCE À ÉCRIRE DANS LE CADRE D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

AUTEUR(S): MATHIEU BÉGIN, DOCTORANT, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, PH.D., UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (UQAM), FRANÇOIS LAROSE, PH.D., UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

PUBLICATION: CRÉATION DE DISPOSITIFS DIDACTIQUES ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DIVERSIFIÉ EN LITTÉRATIE : VERS UNE VALORISATION DE LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT ET DE LA RECHERCHE-ACTION EN ÉDUCATION

PAGES: 93 - 111

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, ISABELLE CARIGNAN ET FRANÇOIS LAROSE

ÉDITEUR: LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2017

ISBN: 978-2-7622-0356-1

URI:

DOI:

LES REPRÉSENTATIONS D'ÉLÈVES DU SECONDAIRE QUANT À L'USAGE DE L'OUTIL DE MICROBLOGAGE TWITTER POUR DÉVELOPPER LEUR COMPÉTENCE À ÉCRIRE DANS LE CADRE D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

Mathieu Bégin, doctorant, Université de Montréal

Marie-Christine Beaudry, Ph.D., Université du Québec à Montréal (UQAM)

François Larose, Ph.D., Université de Sherbrooke

Résumé : Il ressort d'enquêtes sur l'usage des technologies numériques (TN) par les enseignants du secondaire, quelle que soit la matière enseignée, que ces derniers les emploient peu pour développer les compétences, en général, de leurs élèves. Les recherches documentaires avec Internet, l'usage d'un logiciel de traitement de texte et le recours à un correcteur de texte semblent être les trois usages les plus fréquemment mis de l'avant dans les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). Dans le cadre d'une recherche-action sur le recours aux technologies numériques pour soutenir le développement de la compétence à écrire des élèves du secondaire, six SAÉ créées par des enseignants ont été mises à l'essai de 2011 à 2013. Parmi celles-ci, une SAÉ créée par une enseignante alliait l'emploi de Twitter à l'enseignement du texte argumentatif auprès d'élèves de la quatrième secondaire. Une analyse de contenu des entrevues menées auprès de 20 élèves a permis de dégager leurs représentations quant à l'emploi des TN, et plus particulièrement Twitter, pour soutenir le développement de leur compétence à écrire. Ces représentations constituent des pistes de réflexion pour intégrer les TN et les médias sociaux dans la classe de français.

Mots clés : Twitter, compétence à écrire, représentations, adolescents.

Une recherche-action menée auprès d'enseignants de français et de leurs élèves du secondaire a permis de mieux documenter l'usage des technologies numériques (TN), autant par les enseignants que par les élèves, dans l'espace scolaire et l'espace extrascolaire (Larose, Beaudry, Bédard, Carignan, Dezutter et Grenon, 2014)¹. Cette recherche a également permis la création et la mise à l'essai de plusieurs SAÉ alliant TN et compétence à écrire. Ce chapitre s'intéresse à l'une des SAÉ créée, en soulevant les représentations des élèves qui ont vécu cette SAÉ. Dans un premier temps, nous exposons brièvement l'état de la question quant aux usages des TN par les adolescents et de certaines de leurs représentations face à l'utilisation de celles-ci à l'école. Ensuite, nous faisons état de quelques recherches menées sur Twitter en contexte d'apprentissage. Nous présentons la méthodologie adoptée, puis enchaînons avec les résultats et leur discussion. Les résultats nous permettent d'identifier les potentialités ainsi que les limites de Twitter comme outil pour soutenir le développement de la compétence à écrire un texte de type argumentatif. Nous verrons également que, selon les représentations des élèves, il semble que les enseignants devraient repenser l'intégration des TN dans leurs pratiques d'enseignement. Enfin, certaines pistes de recherches en lien avec le recours des médias sociaux en enseignement au secondaire sont proposées.

Problématique

La compétence à écrire et les TN

L'écriture est une activité complexe, un processus itératif, qui nécessite, pour le sujet-scripteur, la mobilisation de connaissances de compétences diverses (Barré-De Miniac, 2000). Comme le souligne Ntirampeba, « la maîtrise de la compétence argumentative a souvent été considérée comme allant de soi et comme le résultat d'un apprentissage spontané » (2003, p. 161). Pourtant, la compétence argumentative est complexe et requiert un apprentissage, qui devrait être, selon certains, progressif (Chartrand, Desgagné, McMillan et Sekfali, 2001). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture dites argumentatives fait désormais partie des curriculums scolaires dans la plupart des pays industrialisés, dont le Programme de formation de l'école québécoise, français langue d'enseignement (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009), dans le but de former des citoyens critiques, aptes à s'exprimer par écrit dans l'espace public (Newell, Beach, Smith et VanDerHeide, 2011). Dans cette optique, on considère comme compétent en lecture-écriture argumentative un élève qui est en mesure de déconstruire l'argumentaire de textes argumentatifs et de formuler par écrit des textes argumentatifs mobilisant des arguments issus de son expérience personnelle et de la science. Comme l'expliquent Newell, Beach, Smith et VanDerHeide :

1. Larose, F., Beaudry, M.-C., Bédard, J., Carignan, I., Grenon, V., Dezutter, O. (2011-2014). *Étude des représentations et des pratiques de recours aux technologies numériques chez des élèves et des enseignants québécois du secondaire ainsi que de leurs impacts sur l'apprentissage de l'écrit*. Québec : FRQSC, Action concertée sur l'écriture (# 2011-AC-144353).

The successful reader or writer will be a person who can argue effectively using current or perhaps new rhetorical styles and structures to make his or her own ideational contributions to significant conversations within and across domains, and who can read thoughtfully and write with authority in ways that others will find interesting and convincing (2011, p. 298).

Depuis les dernières années, cependant, tout porte à croire que les performances scolaires des élèves québécois du secondaire stagnent au plan des compétences en écriture (Larose, Duchesne, Smith, et Cyrenne, 2012). Et ce, sans compter le fait que les enseignants se sentent rarement compétents par rapport à l'enseignement de l'écrit argumentatif, notamment en ce qui concerne l'élaboration de critères d'évaluation de l'écriture argumentative (Hillocks, 2010).

Par ailleurs, considérant la prévalence des TN dans la vie des adolescents, et plus particulièrement celles permettant la communication écrite (messageries instantanées, réseaux sociaux, blogues), il a été suggéré que l'intégration de ces technologies à l'école pourrait favoriser l'apprentissage de compétences en écriture chez les élèves, car elles offriraient à ces derniers un contexte d'apprentissage authentique et signifiant. À la suite de Donovan, Bransford et Pellegrino (1999) notamment, Larose et Grenon définissent ainsi le construit d'enseignement-apprentissage authentique :

Le construit d'enseignement-apprentissage authentique se base sur la conception constructiviste selon laquelle il n'y aura ancrage et généralisation des apprentissages scolaires que si ceux-ci se basent sur l'application de la démarche scientifique à l'analyse de situations de vie ou de contextes environnementaux signifiants pour l'apprenant, ainsi que sur l'estimation de sa capacité d'action sur ces derniers et sur la représentation qu'il s'en fait (2014, p. 168).

Plusieurs recherches ont montré, au courant des dernières années, que le recours aux TN dans les classes d'enseignement de l'écrit en anglais langue seconde contribuait de manière significative à créer un environnement favorable à l'apprentissage des élèves à cet égard, comme l'illustre la méta-analyse de Goldberg, Russell et Cook (2003). Bien que certaines recherches mentionnent que l'usage des TN en classe n'engendrent que peu de changement chez les élèves en ce qui concerne leur rapport à l'écrit (Allaire, Thériault, Gagnon et Normandeau, 2013), d'autres études récentes suggèrent toutefois que le recours aux TN peut soutenir le développement des compétences en écriture des élèves, de même que leur motivation à écrire (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013). Certaines recherches ont aussi fait la preuve que l'usage de logiciels de traitement de texte, de dictionnaires électroniques en ligne et de dispositifs de reconnaissance vocale peuvent faciliter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez des jeunes d'âge secondaire avec des difficultés d'apprentissage (Batarelo, 2005).

L'adoption et les usages des TN chez les jeunes d'âge scolaire

Cette section de notre chapitre, qui porte sur les représentations d'élèves du secondaire quant à l'usage de Twitter pour développer leur compétence à écrire, traite de l'adoption et des usages des TN par ces jeunes, de manière générale. En d'autres mots, elle répond aux deux questions suivantes : combien de jeunes ont adopté les TN au Québec et quels usages en font-ils ? Le portrait présenté ici décrit les pratiques sociales de références des jeunes au regard de l'usage des TN, qui devraient être prises en compte dans le déploiement de toute activité d'enseignement-apprentissage se voulant authentique.

Par « technologies numériques », nous entendons ici l'ensemble des outils permettant à leurs usagers de repérer, d'organiser, de produire et de diffuser de l'information, à la hauteur de leurs compétences en la matière (International ICT Literacy Panel, 2002). Nous incluons dans cet ensemble de technologies les médias sociaux, c'est-à-dire les plus récents environnements en ligne permettant la production, la publication et la diffusion d'informations par des usagers « ordinaires » (Boyd, 2008; Drotner, 2008; Fuchs, 2013; Proulx, Millette et Heaton, 2012). On compte parmi ces médias sociaux : Facebook, YouTube, Google+, Reddit, Blogger, Tumblr, Skyrock, Pinterest, et d'autres. Twitter, qui nous intéresse particulièrement ici, est aussi un média social. Plus précisément, ce média social est un outil de microblogage qui permet à ses usagers d'écrire et de publier de courts messages de 140 caractères ou moins, ou de partager des liens vers des sites Internet (Murthy, 2013).

Aujourd'hui, la prévalence chez les adolescents du recours aux TN pour communiquer n'est plus à démontrer. Selon la récente enquête de Steeves (2014), menée auprès de 5436 élèves canadiens de la 4^e à la 11^e année, l'accès de ces derniers à Internet est rendu quasiment universel : aujourd'hui, 99 % d'entre eux ont accès à Internet à la maison ou à l'école. Un aperçu des résultats rapportés par cette étude s'impose ici. Chez les jeunes de 10 à 17 ans, les préadolescents et les adolescents, c'est surtout par le biais d'un ordinateur familial qu'on a accès à Internet à la maison, un nombre qui passe de 64 % chez les plus jeunes (10 ans) à 37 % chez les plus vieux (17 ans), qui sont plus nombreux à posséder un ordinateur de bureau personnel. Cette tendance est plus marquée chez les élèves québécois francophones² : ces derniers sont 31 % à posséder un ordinateur de bureau personnel, comparativement à 24 % chez les élèves canadiens anglophones. De manière générale, les élèves de la quatrième et de la cinquième secondaire sont plus susceptibles d'avoir accès à Internet de manière autonome et avec une supervision plus souple de la part des adultes.

Les appareils portables, surtout les ordinateurs portables, les tablettes numériques et les téléphones mobiles sont les appareils avec lesquels les jeunes se connectent à Internet le plus couramment. Encore une fois, il en est particulièrement ainsi chez les élèves québécois, qui sont 80 % à utiliser un ordinateur portable ou une tablette pour accéder à Internet, comparativement à 67 % des

2. L'étude pancanadienne rapportée ici ne tient pas compte des francophones hors Québec ni des jeunes Québécois anglophones. Les données rapportées sur les jeunes francophones ne concernent donc que le cas du Québec.

élèves anglophones dans le reste du Canada. Une différence assez importante est à souligner entre les filles et les garçons en ce qui concerne leur manière de se connecter à Internet. En effet, 27 % des garçons et 18 % des filles se connectent à Internet avec leur propre ordinateur de bureau, et 66 % des garçons et 71 % des filles vont en ligne avec un ordinateur portable. Donc, de manière générale, tout laisse croire que les filles préfèrent les environnements portables alors que les garçons préfèrent les environnements fixes.

Lorsque les jeunes de 10 à 17 ans *vont* en ligne, ou *sont* en ligne, c'est principalement pour se divertir et pour communiquer avec leurs amis ou les membres de leur famille. Les activités les plus répandues chez eux sont les suivantes : jouer à des jeux en ligne (59 %); lire ou publier des commentaires sur les sites de réseautage social d'autres personnes (52 %); télécharger ou partager de la musique, des émissions de télévision ou des films (51 %); publier sur leur propre site de réseautage social (41 %); publier sur leur propre compte Twitter (21 %); suivre des amis ou des membres de leur famille sur Twitter (21 %); ou suivre des vedettes sur Twitter (20 %)³.

De manière générale, les sites Internet préférés par les jeunes sont ceux où ils peuvent discuter en ligne avec leurs amis et partager des photos ainsi que des vidéos. YouTube fait partie des cinq sites préférés de 75 % des jeunes, Facebook de 57 %, Google de 31 %, Twitter de 24 %, Tumblr de 12 % et Instagram de 10 %. Le nombre d'adolescents ayant un compte Facebook actif augmente en fonction de leur âge. Il passe de 67 % chez les élèves en première secondaire à 95 % chez ceux en cinquième secondaire. Il en est de même pour Twitter, qui passe de 31 % chez les élèves en première secondaire à 63 % chez ceux en cinquième secondaire. Quant à Instagram, un site axé essentiellement sur le partage de photos, 42 % des adolescents en sont adeptes. En ce qui concerne Tumblr, qui est une plateforme de microblogage, c'est 27 %. Quant à Pinterest, un site de partage de contenus autour d'intérêts communs, c'est 13 %. Si le nombre de filles et de garçons qui possèdent un compte Facebook est le même, les premières sont par contre plus nombreuses à avoir un compte sur les autres sites de réseautage social (Twitter : 12 % de plus; Pinterest : 18 % de plus; Instagram : 23 % de plus; Tumblr : 25 % de plus). Les élèves québécois sont moins nombreux, toute proportion gardée, à publier des commentaires sur Twitter ou à suivre des amis ou des membres de leur famille de façon quotidienne. De manière générale, l'ensemble de ces activités augmente avec les niveaux scolaires, à l'exception des jeux en ligne qui diminuent. Enfin, il semblerait que les élèves québécois soient également « moins susceptibles que les élèves anglophones dans le reste du Canada de publier leurs propres micromessages (gazouillis) sur Twitter (8 % par rapport à 22 % des élèves anglophones) ou de suivre des amis ou des membres de la famille de façon quotidienne ou hebdomadaire (14 % comparativement à 22 % des élèves anglophones » (Steeves, 2014, p. 20).

3. Au Québec, il n'y a pas de pareille étude portant sur les adolescents spécifiquement, c'est-à-dire sur les jeunes ayant le même âge que les élèves ayant participé à notre étude.

C'est dans ce contexte qu'a été entreprise la recherche Étude du recours aux technologies numériques chez des élèves et des enseignants québécois du secondaire ainsi que de leurs impacts sur l'apprentissage de l'écrit de 2011 à 2014 (Larose, Beaudry, Bédard, Carignan, Dezutter et Grenon, 2014). L'objectif général poursuivi était de documenter l'apport des TN en tant que soutien à l'apprentissage de l'écriture par la description des représentations et des pratiques des élèves et des enseignants à cet égard, puis d'évaluer l'impact de différentes SAÉ⁴ sur les pratiques d'écriture des élèves. Le présent chapitre porte sur une dimension précise de ce projet de recherche, soit les représentations sociales d'élèves de trois groupes de quatrième secondaire au regard de l'outil de microblogage Twitter en tant que technologie pouvant favoriser le développement de la compétence à écrire dans le cadre d'une SAÉ.

Cadre de référence

Quelques représentations des élèves à l'égard des TN à l'école

Selon Mumtaz (2001), le transfert ne serait pas automatique, chez les élèves, entre un intérêt pour les TN à la maison et un intérêt pour les TN à l'école. Certains facteurs teinteraient cet intérêt, entre autres le discours des proches sur l'utilité des TN, de même que l'expérience des élèves avec les TN à l'école, expérience notamment liée à l'utilisation et à la performance des outils (Sasseville, 2007). Ces facteurs teinteraient ainsi les représentations des élèves quant à l'utilité d'intégrer les TN dans les classes et influenceraient leur intérêt. Si des recherches ont été réalisées pour connaître les représentations des enseignants du primaire et du secondaire à l'égard des TN dans leur enseignement, on en connaît un peu moins sur celles des élèves. Brièvement, nous définissons la représentation sociale comme une « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1994, p. 36). Les représentations sociales constituent des « systèmes d'interprétation » qui organisent et orientent, entre autres, nos comportements, notre relation aux autres, nos communications (Jodelet, 1994). Une recherche menée par Sasseville (2007) auprès d'élèves du secondaire du Québec est particulièrement révélatrice de leurs perceptions quant à l'usage des TN à l'école. Les résultats révèlent un discours pragmatique à l'égard des TN dans un contexte scolaire. La plupart des élèves trouvent que les TN sont des outils utiles pour réaliser efficacement des tâches scolaires, telles que des travaux, et qu'elles leur permettent d'être efficaces. Ils soulignent aussi que l'utilisation des TN en contexte scolaire contribue à les motiver; ils notent toutefois que leur utilisation n'améliore pas leur réussite scolaire. Selon eux, elles sont non essentielles à l'apprentissage, mais elles le facilitent. En fait, les TN soutiendraient davantage les apprentissages, selon les élèves sondés, lorsqu'on est déjà bon dans une matière. Enfin, ils voient les TN comme complémentaires à la relation enseignant-élève.

4. Brièvement, nous définissons une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) comme un ensemble de tâches à réaliser par l'élève afin d'atteindre un objectif déterminé par l'enseignant; ces tâches permettent à l'élève de développer et d'exercer une ou plusieurs compétences (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009).

Les élèves sondés relèvent donc un discours à la fois enthousiaste et prudent à l'égard des TN à l'école. Comme le précise Sasseville : « les TIC sont donc porteuses de plusieurs potentialités mais demeurent limitées à une utilisation concrète, liée à ce que l'on attend habituellement de ces outils » (2007, p. 5).

Bien que portant sur un outil spécifique, les résultats de Karsenti et Fievez (2013) sur l'usage de l'iPad à l'école primaire et secondaire au Québec mettent en lumière les avantages et les inconvénients notés par les élèves. Il semble que le côté pratique lié à la portabilité de l'outil soit relevé par plus de la moitié des élèves sondés. La facilité d'accès à l'information est ensuite notée par les élèves ; cependant, ceux-ci mentionnent dans une moindre mesure un effet de l'utilisation de l'iPad sur leur réussite scolaire. Parmi les inconvénients soulignés par les élèves, vient en tête le fait que l'iPad peut distraire en classe; 99 % des élèves l'ont d'ailleurs mentionné.

Twitter en contexte d'apprentissage

Au moment d'entreprendre l'étude dont il est question ici, nous retrouvons, en ligne, beaucoup de comptes-rendus d'expériences concluantes quant à l'usage de Twitter en classe, rédigés par des enseignantes et des enseignants québécois (Conseil supérieur de la langue française, 2011). De ces expériences, nombreuses sont celles qui allient Twitter à la littérature, pour former la Twittérature (Fréchette et Côté, 2013). Quelques enseignants ont aussi expérimenté Twitter pour rédiger des éléments du texte argumentatif (par exemple, la thèse, les arguments), comme en témoigne Doré (2011) dans son blogue personnel. C'est dans la foulée de ces témoignages que l'enseignante qui a travaillé avec nous dans le cadre de cette SAE souhaitait, elle aussi, expérimenter Twitter⁵. S'il est ainsi possible de retrouver le témoignage de nombreuses expériences qui semblent, à priori, fort intéressantes, aucune donnée empirique ne permettait toutefois d'identifier les réelles possibilités d'intégration de Twitter dans le contexte d'apprentissage de l'écriture au secondaire.

Une étude de cas, dont les résultats rapportés ici découle d'une enquête par questionnaire à questions ouvertes, conduite auprès de 32 jeunes de la septième année du primaire (âgés de 13 ans), dans une école privée d'Eskişehir en Turquie, rapporte que ceux-ci considèrent Twitter comme un outil contre-productif et un moyen de communication trop restrictif (Gunuc, Misirli et Odabasi, 2013). Plus précisément, les jeunes soulignent plusieurs points négatifs qu'ils attribuent à ce média social : il est adopté que de manière marginale chez les jeunes de leur âge, il n'offre pas la possibilité de clavarder, il ne favorise pas la communication en privé, il ne permet pas de publier des documents audiovisuels, et il impose la publication de messages très courts. Des observations en ligne des comportements des jeunes ayant participé à l'enquête montrent par ailleurs que tous ceux n'étant pas des adeptes de Twitter au début du processus de recherche (82 %) ont déserté ce média social une fois celle-ci terminée. Au terme de leur étude, les auteurs soulignent l'importance d'arrimer l'intégration des technologies en éducation avec les pratiques extrascolaires des jeunes en cette matière.

5. Nous reviendrons sur les raisons de son choix dans la méthodologie.

Rappelons ici que chez les jeunes québécois de la 4^e année du primaire à la 5^e secondaire, ce sont seulement 8 % qui affirment s'adonner régulièrement à la publication de messages publics ou privés dans Twitter (Steeves, 2014).

Objectifs poursuivis

Les objectifs spécifiques de l'étude présentée ici, qui s'inscrivent dans le cadre de la vaste recherche Étude des représentations et des pratiques de recours aux TN chez des élèves et des enseignants québécois du secondaire ainsi que de leurs impacts sur l'apprentissage de l'écrit (Larose, Beaudry, Bédard, Carignan, Dezutter et Grenon, 2014), étaient premièrement de décrire les représentations des élèves quant à l'intégration des TN à l'école de manière générale, puis deuxièmement de décrire les représentations de ces mêmes élèves au regard de Twitter en tant qu'outil pouvant potentiellement contribuer à l'apprentissage de l'écriture argumentative.

Méthodologie

Le déploiement de la SAÉ

L'expérimentation à laquelle nous ferons référence ici, recourant à Twitter, a été développée par une enseignante de la quatrième secondaire et expérimentée par celle-ci en 2012-2013. Le choix fait par l'enseignante du texte argumentatif repose sur le Programme de formation de l'école québécoise, français langue d'enseignement (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009) et sur la planification annuelle de l'enseignante; à l'époque de l'année scolaire où nous sommes intervenus, le texte argumentatif faisait l'objet d'un enseignement. Dans le cadre de notre recherche, l'outil technologique n'était pas prescrit par l'équipe de recherche; les enseignants choisissaient plutôt les outils avec lesquels ils souhaitaient travailler. Ils étaient par la suite accompagnés ou non dans la création de leur SAÉ, en fonction de leurs besoins spécifiques. En ce qui concerne l'enseignante de cette SAÉ, elle souhaitait utiliser Twitter pour enseigner aux élèves comment rédiger une thèse et l'appuyer par des arguments. Twitter, par sa brièveté et par l'interactivité possible, lui semblait un outil intéressant pour permettre aux élèves de rédiger des thèses concises et pour échanger des arguments. Comme nous l'avons précédemment souligné, il semble que les jeunes emploient peu cet outil; néanmoins, l'enseignante souhaitait le faire connaître à ses élèves. La SAÉ n'a pas fait l'objet d'un accompagnement par l'équipe de recherche, selon les souhaits de l'enseignante. Enfin, précisons que nous ne voulions pas, dans le cadre spécifique de cette SAÉ, étudier l'efficacité de Twitter, mais bien décrire les représentations des élèves.

Cette SAÉ impliquait le visionnement préalable du film *Douze hommes en colère*, suivi d'échanges argumentaires entre les élèves à partir de thèmes proposés par l'enseignante. Les élèves devaient notamment présenter leur point de vue suivi d'arguments le soutenant. La banque de courts messages (tweets ou gazouillis) archivés a ensuite servi de référence pour la construction de textes argumentatifs. Cette SAÉ s'est déployée sur cinq périodes, auprès de trois groupes de la quatrième secondaire. Il faut préciser que, dans le contexte de déploiement de cette SAÉ, la majorité des élèves n'étaient pas des usagers de Twitter au départ. Les données issues de notre enquête montrent d'ailleurs que moins de 4 % des 1257 élèves de notre échantillon utilisaient Twitter hors de l'école. Une séance d'ouverture de comptes et de familiarisation avec la technologie a donc été nécessaire pour l'ensemble des groupes de même que pour l'enseignante.

Les sujets

Les sujets ayant participé à cette étude fréquentaient une école privée (profil « international ») de la banlieue de Montréal, desservant des élèves provenant d'un milieu socioéconomiquement favorisé. Trois classes de la quatrième secondaire ont expérimenté la SAÉ impliquant Twitter. Ce sont cependant 12 filles et 8 garçons (20 élèves au total) qui ont participé aux entretiens de groupe faisant l'objet des analyses présentées dans ce chapitre. Les élèves qui ont participé aux entretiens de groupe ont été sélectionnés par leur enseignante de français en fonction de leur facilité à s'exprimer en français au sein d'un groupe.

L'instrument de collecte de données

Les 20 sujets ont participé à un groupe de discussion (6 à 7 élèves par groupe) qui portait sur deux grands thèmes. Le premier interrogeait les représentations des usages des TN à l'école et se composait de cinq questions : 1) *En général, lorsque vous êtes à l'école dans vos cours, pourquoi utilisez-vous l'informatique à la demande de votre professeur?*; 2) *Lorsque vous naviguez sur l'Internet à l'école, quels types de sites fréquentez-vous? Sur quelle base les choisissez-vous?*; 3) *D'après vous, est-ce que le fait d'utiliser l'ordinateur dans vos cours de français vous aide à apprendre à mieux écrire? Pourquoi?*; 4) *Lorsque vous réalisez une tâche d'écriture à l'école, quels outils informatiques utilisez-vous? Est-ce que ça vous semble utile?*; 5) *Pensez-vous que vos professeurs devraient utiliser plus souvent les outils informatiques dans le cadre de vos cours de français? Pourquoi?* Le deuxième grand thème visait à connaître les représentations quant à la SAÉ vécue et comprenait quatre questions : 1) *Pouvez-vous nous décrire comment vous avez utilisé Twitter?*; 2) *Est-ce que les opinions ou les commentaires de vos collègues vous ont aidé à structurer votre propre texte argumentatif? Si oui, comment et pourquoi?*; 3) *Est-ce que vous trouvez que Twitter vous a aidé à mieux comprendre les contenus que l'enseignante vous avait présentés?*; 4) *D'une manière générale, qu'est-ce qui vous a plu ou déplu dans cette activité?*

L'analyse des données

Les verbatims des discussions ont fait l'objet d'une analyse de contenu constituée de codes déterminés par le cadre théorique et de codes émergents. Dans un premier temps, chaque intervention a été analysée en fonction des deux grands thèmes (usages des TN à l'école, SAÉ vécue) et par sous-thèmes. Pour le premier thème sur les usages des TN à l'école, les sous-thèmes sont : les raisons de cette utilisation, les outils employés, les TN comme aide à l'apprentissage de l'écriture et l'usage plus fréquent des TN dans les cours. Pour le thème sur la SAÉ vécue, les sous-thèmes concernent les représentations de l'outil Twitter comme soutien à l'apprentissage et la représentation de la tâche. Dans un second temps, chaque intervention a été confrontée et mise en relation à l'ensemble des prises de parole de l'élève afin de « mieux saisir la trame du discours de chaque participant », comme l'a fait Sasseville (2007, p. 5). Enfin, chacune des interventions a été comparée aux autres prises de parole dans les deux thèmes et tous les sous-thèmes. Ainsi, c'est la prise de position de chaque participant qui a fait l'objet d'une analyse, tout en étant mise en relation avec l'ensemble des participants. Il a alors été possible de dégager des représentations dominantes et marginales de notre objet d'étude chez nos sujets.

Résultats et discussion

Dans cette section, nous présentons les résultats et leur discussion. Nous présentons les points les plus importants des représentations qui se dégagent des analyses effectuées. Y sont notamment abordées les représentations de l'usage des TN à l'école de même que les représentations de Twitter. Il est à noter que la formule de présentation des résultats pour laquelle nous avons opté favorise la citation des propos des élèves ayant participé à notre étude. Dans tous les cas, ce sont des pseudonymes qui sont utilisés, afin de préserver l'anonymat des participants.

Les représentations de l'usage des TN à l'école

Il se dégage des propos des élèves des représentations divergentes au regard de l'usage des TN à des fins d'apprentissage de l'écrit. Majoritairement, les élèves ont une opinion nuancée quant à l'usage des TN à l'école en général, et particulièrement dans leur cours de français (10 élèves). Pour ce groupe, les TN sont des *outils utiles et efficaces, mais accompagnés de problèmes*. Parmi les avantages qu'ils relèvent, les TN sont jugées efficaces puisqu'elles permettent d'écrire plus rapidement, laissant ainsi plus de temps pour corriger les fautes (correction qui se fait d'ailleurs pour plusieurs d'entre eux en version papier) En outre, elles permettent d'ajouter, de modifier rapidement des idées sans tout devoir réécrire. Ce groupe d'élèves voit également les TN comme un soutien à l'apprentissage. En effet, les outils disponibles par l'entremise des TN, principalement les dictionnaires en ligne, soutiennent les élèves dans leur processus d'écriture, selon leurs dires :

« ça va plus vite chercher des mots sur Internet et c'est plus facile des fois changer des mots, tu as tout de suite un site de dictionnaire à portée de main, un clic. Tandis que quand tu écris sur papier des fois tu es plus paresseux, tu ne voudras pas aller chercher dans le dictionnaire ou dans le dictionnaire des synonymes pour trouver un autre mot meilleur » (Antoine).

Notons cependant que, selon ce groupe d'élèves, l'utilisation des TN ne générerait pas un apprentissage : si les outils soutiennent l'apprentissage, ils ne permettent pas, selon eux, de développer des stratégies de correction et génèreraient même davantage d'erreurs de français, notamment des fautes de frappe. Enfin, ces élèves affirment que les TN rendent les cours plus dynamiques et intéressants, comme le souligne cet élève : « Je trouve que ça ajoute du dynamisme au cours, d'aller sur Internet. Comme quand la prof descend la toile et qu'elle allume le projecteur, je suis content parce que ça sort un peu de la routine du tableau et de la craie » (Tony).

Cependant, ces élèves mentionnent plusieurs problèmes qui accompagnent les TN. Les problèmes informatiques reviennent fréquemment dans leur propos, de même que la censure exercée par l'école, qui entraîne une insuffisance dans les ressources disponibles ou qui conditionne les choix des élèves : « Souvent il y a des sites de recherche qui sont bloqués, donc on n'a pas vraiment le choix d'aller dans les sites de recherche qui sont non bloqués par l'école. Donc c'est souvent comme ça qu'on choisit » (Sarah). Dans le contexte actuel, où plusieurs écoles bloquent toujours l'accès des sites de médias sociaux aux élèves, et par le fait même l'accès à une foule d'informations pertinentes et à la possibilité d'interagir entre pairs, comme le dénoncent certains travaux américains (Messner, 2009; Purcell, 2011), on peut en effet s'interroger sur les choix véritables réalisés par les élèves lorsque vient le moment de réaliser notamment des recherches documentaires. Plusieurs d'entre eux ont d'ailleurs mentionné qu'ils contournaient cette censure, soit en téléchargeant des logiciels (notons que, sans surprise, les élèves n'ont pas élaboré sur ces moyens pour contrer la censure), soit en réalisant les travaux à la maison. Enfin, selon eux, les TN peuvent entraîner une perte de contact avec l'enseignant : l'utilisation des TN en classe peut les distraire du propos de l'enseignant. Il faut souligner que, de ce noyau principal de représentations, deux élèves se distinguent par l'ajout, dans leur propos, de la nécessité d'intégrer les TN à l'école, soit parce qu'il faut arrimer les pratiques scolaires aux pratiques privées, soit parce que les TN sont incontournables : « La technologie, on se cachera pas que ça se développe beaucoup et à un moment donné il faudra s'y habituer » (Amélie).

Pour quelques élèves, leurs représentations sont davantage négatives à l'égard des TN (7 élèves) : ils ne relèvent pas d'avantages liés à leur usage. Les TN ne sont *pas des outils aidants pour les apprentissages*, surtout en français : selon eux, les TN ne permettent pas de faire appel à des stratégies et elles sont souvent, selon eux, source d'erreurs. En outre, la censure exercée par l'école, trop importante, limite à la fois les recherches possibles et les outils disponibles : « À l'école c'est tellement bloqué que oui... Tu cliques dessus et tu pries pour que ça ouvre » (Alex). Ces élèves n'en concluent pas pour autant qu'il faille sortir les TN des écoles : il faudrait, à leur avis, donner le choix aux élèves d'utiliser ou non les TN et réduire la censure exercée. Notons également que les termes de motivation et d'intérêt, souvent relevés dans le propos des élèves dans notre recherche et dans celle de Sasseville

(2007), sont pratiquement absents du discours de ces sept élèves. Le discours de deux élèves se distingue toutefois. Bien que ceux-ci relèvent que l'usage des TN à l'école puisse motiver leurs pairs et contribuer à les rendre efficace, pour eux en particulier cet usage est un fardeau. Génératrice de problèmes de concentration et de compréhension en raison de la nouveauté de l'outil ou de la tâche, l'usage des TN ne leur semble pas bénéfique pour eux : « Utile, je ne sais pas, je trouve ça un peu trop compliqué, on ne sait pas c'est quoi le fonctionnement. Tu passes beaucoup de temps et tu dois recommencer parce que ça n'a pas enregistré. Et c'est nouveau. Donc, moi, des projets à l'ordi comme ça je n'aime pas trop ça, je vois plus ça comme un fardeau qu'autre chose » (Ida). Leur propos rejoint le discours de quelques élèves interrogés par Sasseville (2007) selon lesquels les TN aident lorsque l'élève est à l'aise dans la matière.

Enfin, pour trois élèves, les TN sont des *outils motivants pour l'apprentissage et l'enseignement* : les cours sont plus dynamiques et intéressants pour les élèves lorsque l'enseignant soutient son propos en employant les TN. On ne relève aucun bémol quant à l'usage des TN pour ces élèves. Pour eux, les TN soutiennent également les apprentissages. En effet, les outils disponibles sont nombreux et permettent de se corriger et de s'améliorer. Ensuite, les TN permettent de réduire la charge cognitive liée à une tâche complexe : les élèves peuvent se concentrer sur un élément en particulier de la tâche à réaliser, pour ensuite passer à un autre élément de la tâche, la correction du texte par exemple :

Je trouve que quand on est à l'ordi, moi en tout cas, je pense que mes idées viennent plus vite, ça va plus vite pour écrire. Et si j'ai une idée, je vais l'écrire sur papier et je vais la perdre en plein milieu et là il va falloir que je trouve d'autres idées. Tandis qu'à l'ordi je tape plus vite, donc là j'écris mes idées. Et je trouve que j'écris mieux quand j'écris à l'ordi que quand j'écris sur papier parce que vraiment, quand c'est sur papier c'est plus pendant les productions écrites en français et moi j'ai vraiment de la misère à me concentrer là, parce que je n'aime vraiment pas ça. Tandis que quand je suis à l'ordi, ça va plus vite, mon inspiration vient (Andréanne).

Tout comme le souligne Sasseville (2007) pour son étude, il ressort de l'analyse des représentations des 20 élèves sondés que ces derniers demeurent somme toute prudents à l'égard des TN en contexte scolaire, tout en étant enthousiastes.

Quant à l'utilisation qui semble être faite des TN, il semble que celle-ci soit conventionnelle et stéréotypée, comme le montre plusieurs études européennes, américaines et québécoises sur les usages des TN par les enseignants dans leur enseignement (Larose, Grenon et Palm, 2004; Sasseville, 2007). En ce sens, Word, PowerPoint, Internet sont les plus souvent mentionnés, autant comme outils utilisés que comme tâches. À ce titre, il convient de souligner une confusion qui est revenue fréquemment chez nos sujets lorsqu'interrogés sur les raisons pour employer les TN : il semble en effet y avoir un certain glissement fait entre les outils employés et les tâches scolaires. Ainsi, « faire des PowerPoint », « écrire dans Word », « chercher dans Internet » sont revenus souvent dans le propos des élèves, sans que ne soient mentionnées les tâches reliées à l'utilisation de ces outils : par

exemple, faire un PowerPoint *pour soutenir une présentation orale*, faire une recherche sur un sujet donné dans Internet. Les tâches réalisées semblent occultées au profit de l'outil employé.

Les représentations de Twitter

Le discours des élèves quant à l'usage de Twitter pour soutenir l'apprentissage du texte argumentatif est également critique. Une majorité d'élèves (12 élèves) reconnaît *des avantages et des inconvénients à l'emploi de Twitter*. L'interactivité suscitée par Twitter semble avoir été d'une part motivante et, d'autre part, aidante pour les élèves :

Ça m'a donné des nouveaux arguments et des nouvelles façons de penser. Et par la suite il fallait faire un texte avec ce qu'on avait fait. Le sujet ne m'inspirait pas tant mais avec les arguments que les autres ont pu dire on élaborait quand même, on était capables de mieux structurer notre texte. Et tu pouvais voir les contrarguments que tu pouvais dire avec un argument » (Amélie).

La restriction des 140 caractères, inhérente à l'outil employé, semble cependant constituer un inconvénient majeur pour les élèves : la contrainte aurait entraîné des problèmes de compréhension chez certains élèves, qui avaient du mal à suivre les échanges d'arguments. D'autres soulignent que la contrainte permettait d'exprimer une thèse, mais pas de développer un argumentaire, ce qui leur semble contraire aux explications de l'enseignante, qui leur avait précisé d'appuyer leur thèse par un argument.

Pour trois élèves, l'emploi de *Twitter s'est avéré complètement positif* : les interactions étaient motivantes et la contrainte des 140 caractères leur a permis d'apprendre la concision dans la rédaction d'une thèse. Ils reconnaissent que, bien que l'exercice ait été difficile, ils ont été motivés et ont appris comment exprimer leur opinion. Enfin, le discours de trois élèves est *négalif à l'égard de Twitter* comme soutien à l'apprentissage. Le caractère trop restrictif lié à l'outil n'a pas favorisé l'apprentissage de la rédaction d'une thèse suivie d'un argument. Ils soulignent d'ailleurs eux aussi le fait que cette restriction était contraire aux explications de l'enseignante sur l'argumentation. Enfin, pour ces trois élèves, les problèmes rencontrés teignent leur expérience : les problèmes informatiques, les difficultés à comprendre la tâche et l'outil, la difficulté pour l'enseignante de maîtriser l'outil reviennent fréquemment dans leur propos. L'emploi de Twitter n'a pas été non plus source de motivation, notamment en raison des problèmes soulevés.

Chez l'ensemble des élèves ayant participé à cette expérimentation, on constate que le format restrictif des messages (140 caractères) ne permet pas une diffusion où l'argumentaire des pairs influence l'opinion des autres. Au final, la dialectique explication-réfutation est éclipsée au profit d'une addition de discours présentant les points de vue adoptés par les élèves. En bout de ligne, les messages émis par les pairs sont l'objet d'une réappropriation par les élèves uniquement lors de l'étape de production écrite de leur argumentaire, à titre de banque documentaire, afin de distinguer

son propre discours de celui de ses pairs. Pour tous les élèves sondés, il semble cependant que le retour en classe ait aidé dans l'apprentissage du texte argumentatif : « Mon opinion a un peu changé quand on a fait un retour sur l'activité parce que là les gens ont levé la main, ils ont pu s'expliquer pour vrai » (Charles-A.).

Conclusion

Il ressort des quelques résultats qui viennent d'être présentés que le discours des élèves à l'égard des TN en classe, et de Twitter en particulier, est somme toute critique. Si plusieurs semblent motivés et intéressés, les différents problèmes rencontrés, qu'ils soient informatiques, liés aux élèves, à l'école ou à l'enseignant, viennent freiner cet intérêt pour une intégration plus grande des TN à l'école. Évidemment, le faible nombre de participants interrogés ne permet pas de généralisation. Néanmoins, leurs représentations offrent quelques pistes de réflexion intéressantes pour l'intégration des TN en classe de français.

Comme le notent avec justesse Karsenti et Fievez, « ce sont les usages des technologies en éducation qui font la différence, et non les technologies elles-mêmes » (2013, p. 5). Ainsi, il faudrait, dans l'avenir, que l'intégration des TN dans les SAÉ se fasse de manière à répondre aux besoins spécifiques des élèves dans ces contextes d'apprentissage. Sinon, comme l'ont relevé quelques élèves, l'outil employé peut entrer en contradiction avec l'enseignement réalisé et peut devenir source de problèmes de compréhension. En ce sens, on peut légitimement se demander si Twitter constitue un outil à privilégier pour favoriser les échanges dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit argumentatif.

Au final, les résultats qui ont été présentés ici montrent que Twitter est un environnement numérique qui coïncide assez peu avec les usages privés des médias sociaux des jeunes québécois d'âge scolaire secondaire. Rappelons-le, c'est avant tout Facebook qui est utilisé par ces derniers au quotidien, et très peu Twitter (Steeves, 2014). Pour les adolescents québécois, Facebook demeure le média qui correspond à leurs besoins, car il intègre à la fois les caractéristiques du blogue personnel ainsi que la dimension d'interaction rapide de Twitter. Considérant cela, il apparaît dès lors légitime de questionner l'interdiction de Facebook et de son usage dans les écoles au bénéfice d'autres environnements peu ou pas fréquentés par les élèves. Empêcher les élèves et leurs enseignants de faire usage de Facebook, c'est notamment mettre un frein à la possibilité de développer des SAÉ se déployant dans un contexte authentique d'apprentissage où les élèves pourront développer des compétences axées sur l'expression écrite.

Cela dit, on peut par contre se demander si les élèves seraient ouverts à l'idée d'intégrer Facebook à leurs pratiques scolaires, étant donné que cette technologie est profondément ancrée dans leurs relations amicales, dans leur univers social « à eux » (Mesch et Talmud, 2010; Boyd, 2010). En guise d'alternative au média social commercial Facebook, l'emploi d'Edmodo, une plateforme pour l'éducation, où l'on peut créer des réseaux privés de communication, et dont l'interface est inspirée

de Facebook, pourrait en revanche constituer une piste intéressante pour intégrer les TN dans une SAÉ. Cette plateforme a d'ailleurs été positivement accueillie chez des enseignants en formation aux États-Unis (Mills et Chandra, 2011). Une autre possibilité serait simplement de demander aux élèves de se créer un deuxième compte Facebook, uniquement pour le contexte scolaire. Les enseignants et les élèves pourraient ainsi bénéficier d'un contexte d'apprentissage authentique, et ce, dans le respect de la vie privée des élèves.

Références

- Allaire, S., Thériault, P., Gagnon, V. et Normandeau, L. (2013). *Étude de cas multiples sur le développement de l'écriture dans des classes du secondaire utilisant le blogue*. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Batarello, I. (2005). Encouraging reading and writing in pupils with specific learning difficulties. *Zbornik Uciteljske Akademije u Zagrebu*, 7(1), 105-120.
- Boyd, D. (2008). Why youth (heart) social network sites: The role of networked publics in teenage social life. Dans D. Buckingham (dir.), *Youth, identity, and digital media* (p. 119-142). Cambridge, MA : MIT Press.
- Boyd, D. (2010). Friendship. Dans M. Ito (dir.) *Hanging out, messing around, and geeking out : Kids living and learning with new media* (p. 79-115). Cambridge, MA : MIT Press.
- Chartrand, S.-G., Desgagné, S., McMillan, G. et Sekfali, B. (2001). *Apprendre à argumenter: 5^e secondaire*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Conseil supérieur de la langue française. (13 octobre 2011). Twitter et l'enseignement du français au secondaire : une entrevue exclusive avec Annie Côté. *Le français dans l'actualité*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.cslf.gouv.qc.ca/actualites-linguistiques/le-francais-dans-lactualite/actualite/article/twitter-et-lenseignement-du-francais-au-secondaire-une-entrevue-exclusive-avec-annie-cote/>
- Donovan, M. S., Bransford, J. D. et Pellegrino, J. W. (1999). *How people learn: Bridging research and practice*. Washington, DC: National Academy of Sciences - National Research Council.
- Doré, J. (2011). Expérience Twitter : 12 hommes en colère. *Sévère correction*. Repéré à <https://jeandore.wordpress.com/2011/03/21/experience-twitter-12-hommes-en-colere/>
- Drotner, K. (2008). Informal learning and digital media: Perceptions, practices and perspectives. Dans K. Drotner, H. S. Jensen et K. C. Schrøder (dir.), *Informal learning and digital media* (p. 10-28). Newcastle : Cambridge Scholars Publishing.
- Fréchette, J.-Y. et Côté, A. (2013). Qu'est-ce que la twittérature ? *Québec français*, (168), 42-45.
- Fuchs, C. (2013). *Social media : A critical introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Goldberg, A., Russell, M. et Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2(1), 3-52.
- Grenon, V., Larose, F. et Carignan, I. (2013). Réflexions méthodologiques sur l'étude des représentations sociales : rétrospectives de recherches antérieures. *Phronesis*, 2(2-3), 43-49.

- Gunuc, S., Misirli, O. et Odabasi, H. F. (2013). Primary school children's communication experiences with Twitter: A case study from Turkey. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 16(6), 448-453.
- Hillocks Jr, G. (2010). Teaching argument for critical thinking and writing: An introduction. *English Journal*, 99(6), 24-32.
- International ICT Literacy Panel. (2002). *Digital transformation: A framework for ICT literacy. A report of the international ICT literacy panel*. Princeton, NJ : Center for Global Assessment.
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Karsenti, T. et Fievez, A. (2013). *L'iPad à l'école : usages, avantages et défis : résultats d'une enquête auprès de 6057 élèves et 302 enseignants du Québec (Canada)*. Montréal : CRIFPE.
- Larose, F., Grenon, V. et Palm, S. (2004). *Enquête sur l'état des pratiques d'appropriation et de mise en œuvre des ressources informatiques par les enseignantes et les enseignants du Québec. Volume 1 : L'enquête par questionnaire*. Sherbrooke : Centre de recherche sur l'intervention éducative.
- Larose, S., Duchesne, S., Smith, S. et Cyrenne, D. (2012). Les compétences en français écrit des élèves du renouveau pédagogique. *Bulletin ERES*, 4(2), 1-2.
- Larose, F., Beaudry, M.-C., Bédard, J., Carignan, I., Dezutter, O. et Grenon, V. (2014). *Étude du recours aux technologies numériques chez des élèves et des enseignants québécois du secondaire ainsi que de leurs impacts sur l'apprentissage de l'écrit*. Rapport de la recherche FQRSC # 2011 ER-144353. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Larose, F. et Grenon, V. (2014). Médiation ou médiatisation ? Une question toujours actuelle au cœur de l'adoption des technologies numériques par les enseignants. Dans C. Peltier (dir.), *La médiation de la formation et de l'apprentissage : rôles et effets des dispositifs médiatiques. Mélanges offerts à Daniel Peraya* (p. 253-273). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Mesch, G. S. et Talmud, I. (2010). *Wired youth: The social world of adolescence in the information age*. New York, NY: Routledge.
- Messner, K. (2009). Pleased to tweet you: Making a case for Twitter in the classroom. *School Library Journal*, 55(12), 44-47.
- Mills, K. A. et Chandra, V. (2011). Microblogging as a literacy practice for educational communities. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 35-45.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *Écrire 2.0. La rencontre de la technologie numérique et de l'enseignement de l'écriture*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mumtaz, S. (2001). Children's enjoyment and perception of computer use in the home and the school. *Computers and Education*, 36(4), 347-362.

- Murthy, D. (2013). *Twitter: Social communication in the Twitter age*. Cambridge, UK : Polity.
- Newell, G. E., Beach, R., Smith, J. et VanDerHeide, J. (2011). Teaching and learning argumentative reading and writing: A review of research. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 273-304.
- Ntirampeba, P. (2003). La progression en didactique du texte argumentatif écrit. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 6(2), 159-169.
- Purcell, M. (2011). The vision: Libraries of the future. *Library Media Connection*, 29(4), 38-39.
- Proulx, S., Millette, M., et Heaton, L. (2012). Introduction. Dans S. Proulx, M. Millette et L. Heaton (dir.), *Médias sociaux : enjeux pour la communication* (p. 1-7). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sasseville, B. (2007). Le discours des élèves du secondaire de la région Bas Saint-Laurent face à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'apprentissage. *Revue Canadienne de l'Apprentissage et de la Technologie RCAT-CJLT*, 33(3), 5-27.
- Steeves, V. (2014). *Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase III : La vie en ligne*. Ottawa, Canada : HabiloMédias.

TITRE: CRÉATION D'UN MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE EN CINQUIÈME SECONDAIRE

AUTEUR(S): MARIANNE ROY VENNE, M.ÉD., UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE , ENSEIGNANTE AU SECONDAIRE, COMMISSION SCOLAIRE PIERRE-NEVEU, ISABELLE CARIGNAN, PH.D., UNIVERSITÉ TÉLUQ, MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, PH.D., UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (UQAM)

PUBLICATION: CRÉATION DE DISPOSITIFS DIDACTIQUES ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DIVERSIFIÉ EN LITTÉRATIE : VERS UNE VALORISATION DE LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT ET DE LA RECHERCHE-ACTION EN ÉDUCATION

PAGES: 112 - 130

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, ISABELLE CARIGNAN ET FRANÇOIS LAROSE

ÉDITEUR: LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2017

ISBN: 978-2-7622-0356-1

URI:

DOI:

CRÉATION D'UN MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE EN CINQUIÈME SECONDAIRE

Marianne Roy Venne, M.Éd., Université de Sherbrooke
Enseignante au secondaire, Commission scolaire Pierre-Neveu

Isabelle Carignan, Ph.D., Université TÉLUQ

Marie-Christine Beaudry, Ph.D., Université du Québec à Montréal (UQAM)

Résumé : Cet article a pour but de présenter de façon succincte l'élaboration d'un matériel pédagogique qui a été créé pour favoriser le développement de la littératie chez les élèves de cinquième secondaire (16-17 ans). Six activités respectant les étapes d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) ont été conçues pour développer les trois compétences en français, langue d'enseignement, soit « Lire et apprécier des textes variés », « Écrire des textes variés » et « Communiquer oralement selon des modalités variées ». Trois genres littéraires ont été sélectionnés pour la création du matériel : l'album, le roman et la nouvelle. D'une part, nous avons voulu innover avec l'album pour les adolescents, car il s'agit d'un genre méconnu et associé aux plus jeunes. D'autre part, le roman est un genre apprécié par les adolescents tandis que la nouvelle est un genre bref, qui peut surprendre et intéresser les lecteurs adolescents. De surcroît, le roman et la nouvelle sont deux genres prescrits par le programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ). Enfin, le matériel pédagogique a été évalué par deux expertes du milieu scolaire qui ont dressé le portrait des points forts et des points à améliorer.

Mots-clés : matériel pédagogique, secondaire, littératie, constructivisme, socioconstructivisme et développement des compétences.

Introduction

La recherche-développement présentée ici s'intéresse au développement des compétences en littératie¹ chez des élèves de cinquième secondaire. Nous avons voulu construire du matériel pédagogique unique, motivant et novateur pour ces élèves et pouvant être adapté par les enseignants, ou, du moins, pouvant les inspirer. Nous voulions imbriquer les actes d'écrire et de communiquer oralement en les travaillant autour de la lecture.

Dans le cadre de cet article, nous présenterons la problématique de façon succincte pour ensuite faire part du cadre de référence dans lequel seront définis le constructivisme, le socioconstructivisme ainsi que la situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). Nous aborderons également les différents facteurs qui favorisent le développement de la littératie. Pour ce qui est de la méthodologie, nous parlerons du type de recherche qui a été mis sur pied, de la démarche suivie pour la création du matériel pédagogique, de la démarche adoptée pour son évaluation et du traitement des données. Puis, nous décrirons le matériel soumis à l'évaluation. Enfin, nous ferons part de l'analyse des expertes et des limites du matériel.

Problématique

Comme le soulève Blaquière (2012) dans sa recherche-développement, beaucoup de chercheurs se questionnent sur la pertinence d'enseigner à l'aide d'un manuel scolaire. Plutôt entrevu comme un guide pédagogique et un modèle adaptable par les enseignants, il semblerait que le manuel scolaire ne soit pas motivant et signifiant du point de vue des élèves et des enseignants, et que son utilisation soit très limitée d'un point de vue didactique (Lenoir, Roy, Rey et Desjardins, 2001; Lebrun, Lenoir et Desjardins, 2004). D'ailleurs, Lenoir, Roy, Rey et Desjardins (2001) préconisent plutôt l'emploi en salle de classe d'activités uniques et originales créées par l'enseignant puisque le manuel scolaire n'est pas toujours pertinent et en lien avec le programme de formation. De plus, il ne laisserait pas assez de marge de manœuvre à l'enseignant pour remanier l'activité proposée et, surtout, il ne mettrait pas nécessairement les élèves en action afin de favoriser l'échange, la réflexion, la critique, la discussion, l'analyse ainsi que le questionnement comme le veulent les approches constructiviste et socioconstructiviste. De surcroît, le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2003) serait plus élevé chez un enseignant qui crée son propre matériel, puisqu'il a le sentiment de la mission accomplie en fournissant du matériel intéressant et pertinent à ses élèves, que chez un enseignant qui utilise le manuel scolaire.

1. « La littératie est en lien avec le développement, chez les individus, de l'habileté à lire, à écrire, à parler et à écouter. De plus, ces pratiques « littératiées » peuvent être utilisées dans la vie courante, à la maison, au travail, à l'école ou dans la collectivité en fonction des objectifs visés par chacun, et ce, en interaction avec ses propres valeurs et sa propre culture » (Beauregard, Carignan et Létourneau, 2011, p. 8-9).

Par ailleurs, selon le rapport québécois du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2007) intitulé *Apprendre à lire* (action concertée pour le soutien de la recherche en lecture), les élèves à risque en littératie échouent en lecture et ne s'y intéressent pas parce qu'ils n'ont pas été incités à le faire dès leur plus jeune âge. Souvent issus de milieux pauvres culturellement et défavorisés, ces élèves ne voient pas l'intérêt de lire et ils ne s'intéressent ni à la lecture ni à l'écriture. Leur milieu familial n'a pas suffisamment valorisé la langue à leurs yeux, ce qui fait que leur réussite scolaire est souvent compromise (Gouvernement du Québec, 2007). Entre ici en jeu le rôle de l'école, même en cinquième secondaire : faire apprécier et comprendre l'importance de la langue aux élèves par l'entremise de la lecture, de l'écriture et de la communication orale. Dans le cadre de notre recherche dont fait état cet article, nous avons privilégié la lecture littéraire comme trame de fond au développement de la littératie, et ce, dans une approche basée sur la construction des savoirs pour mettre les élèves au centre de leurs apprentissages.

Bien qu'il existe déjà du matériel pour enseigner la littératie et, qu'à notre connaissance, certains enseignants aient déjà abandonné l'utilisation du manuel scolaire au profit de leur propre matériel, il n'en demeure pas moins qu'il serait intéressant de créer du matériel pédagogique qui favorise le développement de la littératie par l'entremise des approches constructiviste et socioconstructiviste en cinquième secondaire. Pour nous, construire des activités d'apprentissage n'est pas simplement créer du matériel que nous pourrions utiliser en classe : c'est remettre en question notre enseignement tout en tentant de répondre aux besoins et aux attentes des élèves dans nos classes. C'est en quelque sorte considérer un éventail de facteurs, notamment leur motivation, leurs intérêts, leurs goûts, leurs capacités, leurs compétences, pour rendre la classe dynamique et, par le fait même, notre enseignement. Nous oublions souvent que nous sommes des passeurs culturels (Zakhartchouk, 1999) et que nous éduquons et formons les générations de demain, d'où l'importance d'éveiller nos élèves à la lecture, à l'écriture et à la communication orale.

À la suite de cette courte mise en contexte, une question se dégage : quelle forme pourrait prendre un matériel pédagogique permettant de développer les compétences en littératie en cinquième année du secondaire par l'entremise des approches constructiviste et socioconstructiviste?

Cadre de référence

Constructivisme et socioconstructivisme

L'approche constructiviste a été d'abord définie par Piaget (1974) pour être ensuite, au fil du temps, reprise par plusieurs auteurs, notamment Masciotra (2007). Masciotra définit le constructivisme comme étant « une posture épistémologique qui prétend qu'une personne développe son intelligence et construit ses connaissances en action par la réflexion sur l'action et ses résultats » (2007, p. 1). Pour cette approche, il ne s'agit plus d'apprendre par cœur, mais bien de placer les élèves au centre de leurs apprentissages pour qu'ils soient actifs intellectuellement. Comme le souligne

Legendre, « [ê]tre actif ne se limite pas à manipuler concrètement des objets. C'est d'abord être intellectuellement actif, autrement dit manipuler les objets en pensée à l'aide d'opérations mentales, et établir de multiples relations entre les objets et entre les opérations elles-mêmes » (2012, p. 209). Ainsi, pour que les élèves soient actifs cognitivement, ils doivent adapter ce qu'ils apprennent de *nouveau* (accommodation) à ce qu'ils connaissent *déjà* (assimilation) (Masciotra, 2007). En réfléchissant, en construisant des liens entre leurs connaissances antérieures et les nouvelles connaissances, et en posant des questions, les élèves sont désormais en mesure de développer cognitivement leur savoir et de construire des liens entre ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils apprennent. L'approche constructiviste en éducation reflète bien les visées de notre projet puisqu'elle permet aux élèves d'être en questionnement et d'être confrontés au point de vue des autres, mais également à celui de l'enseignant.

Le socioconstructivisme, de son côté, abonde dans le même sens que le constructivisme, mais en proposant que les élèves interagissent lors du processus d'apprentissage (Masciotra, 2007). En effet, dans la perspective de construction sociale des savoirs telle que pensée par Vygotsky (1985), les élèves doivent interagir avec le monde qui les entoure, à savoir leur environnement physique, social et culturel. Ainsi, en étant par exemple confrontés aux représentations que se font les autres de la société et de la culture, les élèves sont à même de développer eux-mêmes leurs représentations, qu'ils viennent justifier et expliquer par les valeurs qu'ils prônent et les expérimentations qu'ils font (Masciotra, 2007). L'enseignant qui travaille en s'inspirant de l'approche socioconstructiviste fait donc en sorte de mettre quotidiennement les élèves en interaction et celui-ci participe souvent à leurs échanges et à leurs activités afin de les soutenir dans cette construction du savoir.

Situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)

Lors de l'élaboration de notre matériel pédagogique, nous avons choisi les SAÉ pour créer nos activités d'apprentissage, comme le suggère le PFÉQ. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) définit la SAÉ comme étant

un ensemble constitué d'une ou plusieurs tâches réalisées par l'élève en vue d'atteindre le but fixé. Elle permet à l'élève de développer et d'exercer une ou plusieurs compétences disciplinaires ou transversales et à l'enseignante d'assurer le suivi du développement des compétences dans une perspective d'aide à l'apprentissage et de s'en servir pour la reconnaissance des compétences de l'élève (Gouvernement du Québec, 2007, p. 5).

Selon Bibeau (2009), la SAÉ comporte trois temps : le temps de préparation, la phase de réalisation ou d'action en classe et la phase d'intégration. Le temps de préparation consiste à présenter aux élèves un problème qu'ils auront à résoudre et à mettre en contexte le travail qui sera réalisé. C'est à cette étape qu'ils sont appelés à activer leurs connaissances antérieures et qu'ils peuvent émettre des hypothèses, des questions quant au problème à résoudre. Lors de la phase de réalisation ou

d'action en classe, les élèves se mobilisent pour effectuer les tâches demandées. Certaines de ces tâches peuvent être destinées à un public (par exemple, production d'un blogue pouvant être lu par l'ensemble des élèves de l'école) et elles peuvent être ponctuées de moments de rétroaction, soit de l'enseignant ou encore des autres élèves. Quant à la phase d'intégration, elle consiste à amener l'élève à prendre conscience des apprentissages réalisés, à verbaliser les méthodes de travail employées, les difficultés rencontrées, de même que ses réussites et ses résultats. Cette phase permet également à l'enseignant de réguler les apprentissages réalisés, « c'est-à-dire la prise en compte des difficultés, la rétroaction significative et la remédiation si c'est nécessaire » (Bibeau, 2009). Comme le souligne Bibeau, « l'autorégulation est également de mise afin que l'élève prenne conscience de sa démarche, de ses difficultés et de ses ressources personnelles » (2009). En questionnant les élèves, par exemple sur les démarches qu'ils ont privilégiées, l'enseignant les amène à réfléchir plus en profondeur sur les outils et les méthodes qu'ils ont déployés pour la réalisation de la SAE.

Les facteurs qui permettent le développement de la littératie

Pour qu'il y ait développement de la littératie à travers une activité d'enseignement-apprentissage, il faut certains facteurs. Dumais (2011), en s'inspirant des écrits de Navarro et Le Deun (2004), Makdissi, Boisclair et Sirois (2010), Royer (1995) et de Giasson et Saint-Laurent (1998), est l'un de ceux qui s'est penché sur la question. Il relève les facteurs suivants : les facteurs d'ordre motivationnel et psychoaffectif, les facteurs d'ordre social, les facteurs d'ordre culturel et, ensuite, les facteurs d'ordre cognitif et métacognitif.

Les facteurs d'ordre motivationnel et psychoaffectif renvoient directement au fait que l'élève a besoin d'un modèle et que, bien souvent, outre les parents, ce sera l'enseignant. Dumais (2011) souligne l'importance d'apprendre à lire aux élèves et à apprécier les livres et la lecture en leur lisant des histoires. Au secondaire, le rôle de modèle et de motivateur de l'enseignant est d'autant plus important que les élèves qui n'apprécient pas lire, écrire ou encore manier la langue viennent parfois d'un milieu où cela n'était pas nécessairement valorisé (Navarro et Le Deun, 2004). Plusieurs auteurs mentionnent d'ailleurs le fait qu'il est essentiel que l'enfant ait des modèles pour s'intéresser à la lecture et à l'écriture. Ces modèles doivent interagir avec lui dans son environnement, et ce, au quotidien (Burns, Espinosa et Snow, 2003; Carignan et Beauregard, 2010; Dumais, 2011). Le matériel pédagogique que nous avons créé tient compte de ces facteurs puisqu'il propose des activités où l'enseignant lit à voix haute, reflétant ainsi sa passion pour la lecture et les mots à l'ensemble de la classe. Dans une idée de partage, de coopération et d'échanges, les élèves sont aussi amenés à discuter d'une œuvre et à s'ouvrir aux autres. Nous pensons qu'il est primordial de travailler avec le concept de littératie à cet égard puisque plusieurs élèves ont de nombreuses carences en lecture et en écriture, du fait qu'ils viennent d'un milieu où cela n'était pas valorisé. Ils « n'ont pas la chance de connaître ce fameux « déclic », cette rencontre émotionnellement très marquante avec le livre qui conditionne tout leur avenir de lecteurs autonomes » (Navarro et Le Deun, 2004, p. 12). À la rive de leur vie d'adulte, en cinquième secondaire, il est nécessaire de travailler et de développer avec eux

leur littératie et de leur faire comprendre comment il est possible d'imbriquer leurs apprentissages scolaires et l'ensemble de leur vie.

Ensuite, nous retrouvons les facteurs d'ordre social. Puisqu'ils sont peu valorisés à la maison, les actes de lire et d'écrire ne font pas partie de la vie quotidienne de certains élèves et donc, ils ne s'y intéressent pas, ou pas beaucoup, quand vient le temps de faire des tâches ou des activités en lien avec ces compétences à l'école. À long terme, cela les empêche d'enrichir l'apprentissage contextualisé, c'est-à-dire la croissance de la littératie par le contact avec des individus utilisant l'écrit pour des motifs fonctionnels (Giasson et Saint-Laurent, 1998). Un bon moyen de travailler cet aspect de la littératie avec les élèves est de mettre en place des discussions après la lecture d'une œuvre ou d'un texte et d'échanger sur celui-ci :

Les élèves tirent pleinement profit de la lecture quand ils peuvent réagir aux textes, y réfléchir et établir des rapprochements entre ce qu'ils ont lu et ce qu'ils ressentent et savent déjà, et lorsqu'ils peuvent trouver de nouvelles idées, de nouvelles questions et de nouvelles informations dans leurs lectures (Gouvernement de l'Ontario, 2004).

Par ailleurs, Dumais (2011) note les facteurs culturels et rappelle qu'il est essentiel que l'enseignante tienne compte des référents culturels de chacun pour susciter l'intérêt notamment. Il doit également savoir diversifier les textes proposés aux élèves afin d'engager, de manière individuelle et collective, chaque élève culturellement. Les élèves doivent être capables de situer leur identité culturelle au sein de la classe, de la défendre, de l'expliquer et, surtout, d'être intéressés à comprendre celle des autres. L'enseignant doit « aider les élèves à comprendre d'autres modes de vie et influencer ainsi leur décision quant à la façon dont ils vont vivre dans le monde pluriel d'aujourd'hui » (Giasson, 2000, p. 8). Ainsi, notre matériel tient compte de ces facteurs puisqu'il propose différents textes qui permettent aux élèves d'échanger et de discuter selon leur bagage culturel (référents culturels, sociaux et familiaux), bien que nous travaillions dans une région où la pluralité des milieux se fait moins sentir qu'ailleurs.

Finalement, les facteurs d'ordre cognitif et métacognitif renvoient au fait que l'élève doit raisonner et se questionner lorsqu'il fait des activités d'enseignement-apprentissage (Dumais, 2011). Ceci amène l'enseignant à apprendre aux élèves à apprendre. Que ce soit par la régulation ou encore l'autorégulation, les élèves sont amenés à prendre conscience des stratégies qu'ils mettent en place pour décrire et comprendre un texte (Giasson, 2000). En échangeant avec leurs pairs sur la manière dont ils ont compris le texte et sur comment ils le perçoivent, les élèves apprennent par eux-mêmes. Et à cela vient s'ajouter, évidemment, la participation primordiale de l'enseignant qui observe et commente l'échange entre les élèves. Comme le souligne Dumais, « [d]ans la discipline du français, un moyen efficace de travailler l'aspect cognitif et métacognitif de la littératie est la lecture. En effet, le fait d'amener les élèves à réfléchir à leurs stratégies de lecture et à leur façon de comprendre et d'interpréter un texte leur permet de porter un regard sur les processus présents dans l'acte de lire » (2011, p. 6-7).

Méthodologie

Le type de recherche que nous avons privilégié pour la création du matériel pédagogique est la recherche-développement. Selon Loisel et Harvey (2007), ce type de recherche comporte deux parties distinctes, à savoir le développement d'interventions pédagogiques ainsi que l'émission des prescriptions qui guident les actions proposées dans les différentes activités créées. Le chercheur n'est pas seulement limité à ses besoins créateurs en concevant du matériel; il participe également à l'analyse de celui-ci afin de le peaufiner et de l'améliorer, et ce, après l'analyse d'experts (Loisel et Harvey, 2007).

Démarche suivie pour la mise sur pied du matériel pédagogique

Nous désirions créer du matériel pédagogique afin de répondre à un besoin : celui d'enseigner la littératie aux élèves de la cinquième secondaire. Dans un premier temps, après avoir réalisé une recension des écrits, entre autres sur le concept de littératie, et parcouru des programmes d'enseignement, comme celui du MEO (2004), nous en sommes venues à la conclusion qu'il est important de promouvoir son développement, et ce, même en cinquième secondaire. Travaillant dans une région défavorisée et pauvre culturellement, nous avons décidé de développer les compétences en littératie de nos élèves et peut-être, par le fait même, de changer leurs perceptions de leur propre langue. Ainsi, en valorisant à leurs yeux le savoir-lire, le savoir-écrire et le savoir-communiquer, par l'entremise de situations d'apprentissage et d'évaluation, en améliorant leurs compétences, nous sommes à même d'espérer qu'ils seront davantage en mesure de saisir la beauté de leur langue ainsi que toute l'importance du français pour leur avenir. Enfin, il semblait primordial que notre matériel permette aux élèves d'être actifs intellectuellement dans leurs apprentissages; les pratiques didactiques choisies, qui ne sont pas abordées dans le présent article, s'inscrivent donc dans les approches constructiviste et socioconstructiviste (notamment le cercle de lecture, l'enseignement explicite et la discussion). Dans un second temps, nous avons procédé à la création de nos différentes activités, de même qu'à la sélection des textes sur lesquels travailler avec les élèves. La recension des écrits réalisée précédemment constitue l'assise sur laquelle toutes nos activités sont basées. C'est l'ensemble de ces activités qui a été soumis à l'évaluation.

Évaluation du matériel par les expertes

Nous avons soumis notre matériel pédagogique à deux expertes : une enseignante de français en cinquième secondaire ainsi qu'une conseillère pédagogique. Les deux connaissent bien le milieu dans lequel nous enseignons. Nous trouvons pertinent qu'un membre actif dans notre école évalue notre travail sous un regard enseignant, de même que la conseillère pédagogique de notre commission scolaire, qui travaille toujours en étroite collaboration avec nous, et ce, dans plusieurs sphères de notre enseignement (formations, colloques, journées pédagogiques, mise sur pied de matériel,

etc.). Les expertes sollicitées ont pu évaluer notre matériel pédagogique à l'aide d'un questionnaire, composé de huit questions à développement (par exemple, *Selon vous, de quelle façon les activités du matériel pédagogique proposé sont en lien avec le programme de formation de l'école québécoise pour des élèves de la cinquième année du secondaire et en lien avec les approches constructiviste et socioconstructiviste?; Après avoir consulté le matériel pédagogique, êtes-vous en mesure de relever des points à améliorer? Si oui, lesquels?; Selon vous, est-ce que les activités sont complètes (explications, consignes et grilles claires, fiches d'activités contenant les informations importantes), et ce, tant pour l'enseignante que pour les élèves?*).

Elles étaient donc invitées à faire ressortir les points forts et les points à améliorer, autant sur le contenu des activités que sur leur format. Elles pouvaient aussi émettre des commentaires généraux ou des suggestions. Pour chaque question, elles disposaient de plusieurs lignes pour noter et commenter le matériel, au fil de leur évaluation.

Traitement des données

Les données recueillies ont été analysées de manière qualitative. Nous avons conçu un tableau synthèse nous permettant de consigner les commentaires évaluatifs. Pour ce faire, nous avons créé les catégories suivantes, à savoir les points forts et les points à améliorer. Puis, nous avons consigné les propos dans différentes sous-catégories qui émergeaient de l'analyse des données. Pour les points forts, par exemple, les sous-catégories suivantes ont été créées : 1) originalité et pertinence du matériel; 2) respect du programme de formation de l'école québécoise; 3) souci pour les élèves en difficulté à travers le matériel; 4) littératie. Pour les points à améliorer, les sous-catégories suivantes ont été créées : 1) évaluation; 2) compétence « communiquer oralement selon des modalités variées »; 3) difficultés organisationnelles.

Description du matériel pédagogique créé et évalué par les expertes

Nous avons conçu six activités d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), dans lesquelles il est toujours possible d'évaluer les élèves ou, du moins, de leur donner des rétroactions constructives et de guider leurs apprentissages. Les activités construites touchent les trois compétences en français langue d'enseignement. Le matériel pédagogique créé comprend un tableau explicatif pour chaque activité, avec les trois phases d'une SAÉ (préparation, réalisation et intégration) ainsi que toutes les fiches nécessaires à sa réalisation et des fiches et des pistes liées à l'évaluation. Nous présentons en annexe quelques exemples des six activités créées.

Chacune de nos activités lie la lecture, l'écriture et l'oral; l'importance accordée à l'une ou l'autre des compétences varie cependant en fonction des activités. Celles-ci mettent également l'accent sur l'un ou l'autre des facteurs liés au développement de la littératie; encore une fois, la présence de chacun varie en fonction des activités. Grâce à plusieurs extraits de roman, la première activité

proposée aux élèves, intitulée *Le cercle de lecture*, permet de travailler la lecture littéraire par l'entremise de la discussion et du cercle de lecture, de l'enseignement explicite, de la lecture interactive et d'une carte conceptuelle (schématisation des idées). La deuxième activité, *Lecture à voix haute d'un album littéraire et conception d'une affiche littéraire*, exploite un genre littéraire que nous oublions souvent au secondaire : l'album littéraire. Par l'entremise de cette activité, nous avons voulu faire redécouvrir le plaisir de lire les images aux élèves. Dans la troisième activité, *Lecture et critique d'un album littéraire*, les élèves sont appelés à se familiariser davantage avec le genre littéraire qu'est l'album, par l'entremise de la rédaction d'un résumé critique. Pour ce qui est de la quatrième activité, *Tiroirs secrets*, celle-ci propose aux élèves de cinquième secondaire d'agir comme des mini-profs pour les élèves de première secondaire. Dans la cinquième activité, *La dernière cabane*, nous avons voulu aborder la lecture par l'entremise d'une œuvre originale et novatrice, le livre de recettes de Martin Picard de la cabane à sucre Au Pied de Cochon et, plus particulièrement, par l'entremise de la nouvelle littéraire s'y retrouvant, écrite par Marc Séguin. La discussion, l'échange et le travail d'équipe sont au cœur de cette activité. Enfin, pour ce qui est de la sixième activité intitulée *Tout est possible*, celle-ci repose notamment sur la compétence orale (la discussion). En guise d'exemple, l'annexe 1 présente l'activité 2, qui a notamment été soumise à l'évaluation.

Résultats

Dans cette partie, nous présentons une synthèse des commentaires formulés par les deux expertes. La première section présentera les points forts de notre matériel tandis que la deuxième sera consacrée aux points à améliorer.

Points forts

Nous allons traiter ici des points forts relevés par nos expertes : 1) originalité et pertinence du matériel; 2) respect du programme de formation de l'école québécoise; 3) souci des élèves en difficulté; 4) littératie.

Originalité et pertinence du matériel

Après avoir considéré les commentaires des expertes, nous dégageons le fait que notre matériel est original et pertinent. En effet, les deux expertes sont allées dans ce sens en précisant que le choix des œuvres dans l'ensemble des activités était non seulement très original, mais également pertinent pour des élèves de la cinquième secondaire. Les thèmes abordés (fréquentation, séduction, sexe, mort, environnement, nourriture, fatalité, etc.) rejoignent en effet une clientèle plus mature, presque adulte, et sauront intéresser et motiver les élèves plus âgés, les filles comme les garçons. Elles ont toutes les deux également souligné la diversité des activités et des genres littéraires proposés aux élèves (roman, nouvelle et album littéraire). Finalement, l'enseignante de la cinquième secondaire a mentionné le fait que les activités sont indépendantes les unes des autres et, qu'en ce sens, elles sont

facilement réutilisables, adaptables ou, du moins, inspirantes pour un enseignant. « C'est original et créatif » mentionne, en conclusion, la conseillère pédagogique.

Respect du programme de formation de l'école québécoise

Ensuite, nous avons demandé aux expertes si le matériel proposé était toujours en lien avec le programme de formation de l'école québécoise et avec les approches constructiviste et socioconstructiviste, question à laquelle elles ont répondu positivement. En effet, d'un côté, la conseillère pédagogique a souligné le fait que les trois compétences sont touchées dans notre matériel. Elle affirme d'ailleurs que « l'une des spécificités du programme de 5e secondaire concerne la littérature et que nos activités sont en plein dans le mille! ». Elle mentionne également que les approches préconisées (constructivisme et socioconstructivisme) sont mises de l'avant et très bien exploitées tout au long des scénarios proposés, mettant l'apprenant au cœur de ses apprentissages.

L'enseignante de cinquième secondaire abonde dans le même sens et ajoute que « la littérature est un incontournable pour préparer la société de demain ». Elle mentionne que le matériel créé est adaptable tant aux élèves de niveau régulier qu'aux élèves aux prises avec des difficultés d'apprentissage, ce que prône le PFÉQ. L'enseignante relève d'ailleurs que le travail d'équipe planifié est un bon exemple qui prouve que nous avons à cœur l'interaction entre les élèves afin qu'ils s'entraident et, donc, que nous avons également à cœur leur réussite. De plus, les deux expertes ont relevé que la diversification des méthodes utilisées dans nos activités tend vers la construction des savoirs. En effet, la discussion, l'enseignement explicite et le cercle de lecture placent l'apprenant au centre de ses apprentissages, le rendant actif et curieux. Au regard de ces commentaires, nous pouvons donc affirmer que notre matériel respecte les attentes du programme de formation de l'école québécoise et qu'il met de l'avant les approches constructiviste et socioconstructiviste.

Souci des élèves en difficulté

Comme mentionné précédemment, nos activités permettent l'intégration des élèves en difficulté et peuvent très bien s'adapter en classe. La conseillère pédagogique a relevé le fait que nous accompagnions toujours de façon adéquate et motivante les élèves en difficulté et que des alternatives étaient souvent pensées pour eux. Elle a rappelé que la lecture à voix haute et l'utilisation de l'image sont d'excellents moyens pour soutenir un élève en difficulté, pour améliorer sa compréhension et son interprétation d'un texte ou d'une œuvre.

Par ailleurs, l'enseignante de la cinquième secondaire a rappelé que les trois étapes d'une SAÉ étaient toujours présentes, pertinentes et bien construites pour chacune des activités. La phase de préparation, notamment, permet toujours aux élèves de poser des questions et d'explorer le travail à faire par l'entremise d'une discussion ou d'une exploration de l'œuvre ou du texte étudié. « Ce temps est primordial lorsque nous enseignons à des élèves en difficulté puisqu'il permet de valider les acquis de chacun et de s'assurer de leur compréhension du travail demandé », rappelle l'enseignante.

Les deux expertes ont également souligné l'importance de la phase de retour pour les élèves en difficulté ainsi que les rétroactions fréquentes de l'enseignant tout au long des différentes activités.

Finalement, les expertes ont dénoté le fait que les activités sont courtes dans le temps, ce qui est motivant pour des élèves plus faibles, et qu'elles permettent à ceux-ci de faire des choix, de créer, de coopérer, en plus d'être bien soutenu par l'enseignant.

Littératie

Finalement, les expertes ont mentionné le fait que notre matériel aborde la lecture littéraire et que c'est tout à fait à propos en cinquième secondaire. D'une part, la conseillère pédagogique a mentionné la pertinence et l'aspect motivationnel d'enseigner par l'entremise du caucus littéraire ainsi que du cercle de lecture. Elle affirme que le fait de vouloir faire vivre l'expérience esthétique lors de la lecture d'un texte ou d'une œuvre rejoint les critères d'évaluation des compétences en cinquième secondaire, notamment apprécier des textes variés et que cela permet aux élèves de s'ouvrir à eux-mêmes, mais également sur le monde. L'enseignante a rappelé, quant à elle, qu'il est primordial de continuer de développer les compétences en littératie, même chez les élèves de la cinquième secondaire, puisque nous formons les citoyens de demain et que cela s'inscrit dans un processus continu.

Points à améliorer

Dans cette partie, nous allons mentionner les points à améliorer qu'ont relevés nos expertes : 1) évaluation; 2) compétence « communiquer oralement selon des modalités variées »; 3) difficultés organisationnelles.

Évaluation

Tout au long de leur lecture, les expertes commentaient les grilles d'évaluation et les façons d'évaluer les élèves. D'abord, elles ont toutes les deux ressorti le fait que nous devions évaluer les différents critères à l'aide d'un système de cote, au lieu des pourcentages. Nous avons rectifié le tir pour l'ensemble de nos activités. Aussi, l'enseignante de cinquième secondaire a mentionné l'absence de grille d'évaluation pour le scénario de l'activité 6. Les consignes pour la création du scénario pourraient servir de balises pour construire une future grille d'évaluation, selon ce que l'enseignant désire évaluer chez les élèves.

Il nous a fallu également revoir certaines questions en lecture afin de nous assurer qu'elles appartiennent au bon critère d'évaluation. Enfin, à plusieurs endroits dans nos activités, nous suggérons désormais aux enseignants de conserver des traces du travail des élèves, qu'elles soient liées à l'écriture, à la lecture ou à la communication orale.

Compétence « communiquer oralement selon des modalités variées »

Bien qu'elles aient apprécié nos façons d'aborder la compétence à communiquer oralement dans nos différentes activités, les deux expertes ont souligné le fait que nous aurions pu la développer davantage. La conseillère pédagogique a d'ailleurs suggéré de fréquemment émettre des rétroactions aux élèves sur la manière dont ils s'expriment à l'oral afin de les évaluer en contexte réel d'interaction avec les pairs et l'enseignant. Nous sommes de leur avis et ce pourrait être une piste intéressante et pertinente à exploiter dans l'adaptation de notre matériel.

Difficultés organisationnelles

Finalement, pour clore la section des points à améliorer, nous avons relevé les commentaires des expertes traitant des difficultés organisationnelles de nos activités. En effet, l'activité 4, malgré le fait qu'elle soit des plus originales et que nous l'ayons révisée en profondeur, présente des lacunes sur le plan de la logistique et de la gestion du temps. Il est peu probable, en effet, que deux collègues de niveaux différents arrivent à s'entendre et à être sur la même longueur d'onde tout en ayant une planification et une gestion du temps similaire pour rendre cette activité réalisable dans un contexte réel d'enseignement. Nous croyons donc que cette activité dépend du contexte d'enseignement et professionnel, mais qu'elle est tout de même inspirante pour les enseignants.

Limites du matériel pédagogique proposé et conclusion

Tout d'abord, notre matériel, en version améliorée à la suite des commentaires des expertes, se doit de faire l'objet d'une expérimentation en classe afin de voir ses effets sur les élèves quant au développement de leurs compétences en littératie. L'évaluation du matériel, bien que nécessaire, ne saurait garantir hors de tout doute l'efficacité du matériel créé. En outre, le matériel a été mis sur pied en fonction de besoins spécifiques d'élèves issus d'un milieu en particulier; en ce sens, il ne saurait être généralisé ni employé tel quel. Il doit ainsi faire l'objet d'une adaptation par chaque enseignant. Nous avons pris la latitude de créer du matériel pédagogique susceptible d'intéresser la majorité des élèves de la cinquième secondaire, mais nous croyons qu'au final, ce sera à l'enseignant qui exploitera le matériel d'en juger. Par ailleurs, nous sommes conscientes que la dynamique motivationnelle diffère chez chaque élève et, donc, que ce ne sont pas toutes les activités proposées qui seront susceptibles d'intéresser tous les élèves. En effet, selon leurs valeurs, leurs intérêts et leurs humeurs, les élèves pourraient davantage être motivés par une activité que par une autre. Par exemple, nous croyons que le travail avec les albums pourrait moins intéresser certains élèves puisqu'ils croiraient que cela s'adresse à une clientèle plus jeune. Il leur faudra voir l'utilité de l'image et les éveiller à la matière.

Néanmoins, bien que nous n'ayons pas été en mesure de présenter dans son intégralité le matériel amélioré à la suite de son évaluation, nous espérons que celui-ci trouvera preneur dans la communauté enseignante et, surtout, qu'il sera adapté et modifié pour permettre à plusieurs enseignants de se l'approprier et de développer la littératie chez leurs élèves. À moyen terme, il serait très pertinent de valider le matériel créé, et ce, dans différentes écoles et différents milieux scolaires ainsi qu'auprès de divers types d'élèves.

Références

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Beauregard, F., Carignan, I. et Létourneau, M.-D. (2011). *Recension des écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Repéré à https://depot.erudit.org/bitstream/003789dd/1/Beauregard_Carignan_MELS_litteratie_familiale.pdf
- Bibeau, R. (2009). Repéré à www.robertbibeau.ca/sae.html
- Blaquière, S. (2012). *Création d'un matériel pédagogique pour les élèves de 6^e année du primaire permettant de développer les quatre compétences en français à l'aide de la littérature jeunesse* (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke.
- Burns, S., Espinosa, L. et Snow, C. E. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/009493ar>
- Dumais, C. (2011). *La littératie au Québec : pistes de solution à l'école préscolaire et primaire*. Repéré à http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2011_2_Dumais.pdf
- Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (1998). Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire. Université Laval. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 197-211.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Gouvernement du Québec. (2007). *Apprendre à lire : action concertée pour le soutien de la recherche en lecture*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Repéré à www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/app_fr.pdf
- Gouvernement de l'Ontario. (2004). *La littératie au service de l'apprentissage : Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca>
- Lebrun, J., Lenoir, Y. et Desjardins, J. (2004). Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire au Québec entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l'éducation*, XXX(3), 509-533.
- Legendre, M.-F. (2012). Jean Piaget et le constructivisme en éducation. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie, Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 203-214). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

- Lenoir, Y., Roy, G. R., Rey, B. et Lebrun, J. (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative, regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Masciotra, D. (2007). Le constructivisme en termes simples. *Vie pédagogique*, 143, 48-52.
- Makdissi, H., Boisclair, A. et Sirois, P. (2010). *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Navarro, H. et Le Deun, E. (2004). *Prévenir l'illettrisme: Une autre approche pour reconstruire la lecture*. Paris: Éditions Magnard.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Royer, N. (1995). Éducation et intervention au préscolaire. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignante, un passeur culturel*. Paris : E.S.F.

Bibliographie des œuvres littéraires exploitées dans le matériel pédagogique

- Bernard, F. et Roca, F. (2004). *L'indien de la tour Eiffel*. Belgique : Éditions du Seuil.
- Leblanc, L. (1999). *37½AA*. Montréal : Éditions TYPO et Louise Leblanc.
- Pellerin, G. (1982). Filature. *Nuit blanche, magazine littéraire*, (7), 30-31.
- Pennac, D. (1987). *La fée carabine*. Paris, France : Éditions Gallimard.
- Séguin, M. (2012). *La dernière cabane*. Montréal : Restaurant au Pied de cochon..
- Vian, B. (1996). *Et on tuera tous les affreux*. Paris : Fayard et Le Livre de Poche.
- Werber, B. (2002). *L'Arbre des possibles et autres histoires*. Paris : Éditions Albin Michel.
- Xabi, M., et Thiébaud, O. (2008). *Tiroirs secrets*. Paris : Éditions Sarbacane.

Annexe 1

Voici l'activité 2 proposé dans notre matériel pédagogique visant le développement de la littératie en cinquième secondaire par l'entremise de l'album littéraire.

Activité 2 : Lecture à voix haute d'un album littéraire et conception d'une affiche littéraire

Titre de l'activité : Lecture à voix haute d'un album littéraire et conception d'une affiche littéraire	Tâches de l'enseignante :	Tâches des élèves:
	1. PRÉPARATION	
Durée approximative : 4 périodes de 75 minutes	1.1 Dans une présentation PowerPoint, l'enseignante présente l'album littéraire L'indien de la tour Eiffel de façon générale aux élèves ainsi qu'un bref aperçu de son auteur Fred Bernard et de son illustrateur, François Roca. L'album circule en classe pendant ce temps (la page couverture et la quatrième de couverture sont cachées par du papier).	1.1 Les élèves écoutent attentivement la présentation de l'enseignante. Ils peuvent la questionner à tout moment.
Approches pédagogiques : • Lecture à voix haute; • Lecture interactive; • Imagerie mentale; • Discussion.	1.2 L'enseignante montre ensuite aux élèves, via Google, différentes affiches littéraires qui servent souvent à promouvoir la vente d'une œuvre littéraire en librairie (style, originalité, image, titre, jeux de mots, mots-clés, etc.). Elle peut y aller avec des œuvres du moment ou demander aux élèves des titres de livres et chercher leur affiche littéraire sur Internet. Elle leur montre que c'est souvent à cause d'une question publicitaire et que nous achetons une œuvre parce que l'affiche est belle, intéressante, simple ou complexe et qu'elle suscite notre curiosité, nos intérêts (comme nous le faisons, par exemple, au simple regard de la page couverture d'une œuvre). Le tout se déroule sous forme de discussion et l'enseignante invite les élèves à y participer. À noter que l'affiche littéraire est souvent une reprise de la page couverture d'une œuvre.	1.2 Les élèves écoutent l'enseignante et commentent les affiches littéraires qu'elle présente. Ils peuvent notamment dire pourquoi tel ou tel élément retient davantage leur attention, leur intérêt. Ils participent à la discussion et ils peuvent questionner l'enseignante.
Compétences et composantes spécifiques touchées en français langue d'enseignement : Écrire des textes variés : -Faire appel à sa créativité (explorer différentes façons d'aborder un sujet, susciter l'intérêt de différents destinataires).	1.3 L'enseignante distribue la feuille d'écoute en lien avec l'expérience esthétique aux élèves. Elle leur explique celle-ci en les questionnant sur l'expérience esthétique créée par l'œuvre (les atmosphères dans l'histoire et les sentiments et réactions du lecteur), notion qui ne leur sera pas étrangère. Il s'agit d'une portion plus théorique, mais que les élèves auront déjà travaillée. Elle rappelle qu'ils peuvent consulter leurs notes de cours pour plus d'informations sur cette notion.	1.3 Les élèves écoutent l'enseignante et la questionnent, si nécessaire. Ils peuvent valider leurs connaissances antérieures sur l'expérience esthétique en posant des questions ou en émettant des commentaires. Les élèves ne remplissent pas tout de suite la feuille d'écoute, mais elle doit leur servir de guide pour brièvement noter les différents éléments de l'expérience esthétique des affiches littéraires sur une feuille mobile.

Titre de l'activité : Lecture à voix haute d'un album littéraire et conception d'une affiche littéraire	Tâches de l'enseignante :	Tâches des élèves:
Communiquer oralement selon des modalités variées : • Construire du sens (planifier son écoute, comprendre et interpréter des communications orales, y réagir). • Réfléchir à sa pratique d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur (évaluer l'efficacité de ses stratégies d'écoute et de prise de parole).	1.4 Pendant quelques minutes, l'enseignante invite les élèves à échanger en équipes de quatre ou cinq sur les affiches présentées et à puiser les différents éléments esthétiques. Elle circule en classe.	1.4 Les élèves, en équipes de quatre ou cinq, échangent sur les différentes affiches et sur les éléments qui appartiennent à l'expérience esthétique. Ils s'aident de leurs notes de cours et peuvent questionner l'enseignante. Ils notent le tout sur une feuille mobile.
Genre littéraire exploité : Album littéraire : <i>L'indien de la tour Eiffel</i> (auteur : Fred Bernard; illustrateur : François Roca).	1.5 En grand groupe, sous forme de discussion, l'enseignante invite les élèves à faire une mise en commun des éléments trouvés. Elle procède affiche par affiche et elle s'assure du droit de parole de toutes les équipes.	1.5 Les élèves participent à la mise en commun en grand groupe. Ils peuvent poser des questions et faire des commentaires en lien avec les affiches littéraires présentées et la notion d'expérience esthétique.
Matériel requis : Album littéraire, feuilles mobiles, notes de cours, carton blanc ou de couleur, crayons, local informatique, images, ciseau, colle.		

Tâches de l'enseignante :	Tâches des élèves :
2. RÉALISATION	
2.1 L'enseignante annonce aux élèves qu'ils devront écouter la lecture de l'album littéraire (par l'enseignante) et réaliser ensuite une affiche littéraire pour en faire la publicité. Ils ne verront pas la page couverture ni la quatrième de couverture de l'œuvre, qui servent très souvent de référents dans ce genre littéraire. Pour réaliser leur affiche, ils pourront choisir d'exploiter un ou plusieurs éléments reliés à l'expérience esthétique. Elle leur rappelle qu'ils devront être sélectifs dans le choix des éléments exploités pour ne pas surcharger leur affiche. Ils peuvent utiliser le dessin ou le collage d'images (support papier ou numérique).	2.1 Les élèves écoutent attentivement les consignes du travail à faire. Ils peuvent questionner l'enseignante pour des précisions.
2.2 L'enseignante fait la lecture à voix haute de l'album. Elle demande aux élèves de remplir la feuille d'écoute sur l'expérience esthétique pour y consigner des éléments importants pendant la lecture.	2.2 Les élèves écoutent attentivement la lecture de l'album par l'enseignante. Ils sont aussi en mode « prise de notes active » à l'aide de la feuille d'écoute. Après la lecture, ils peuvent compléter la feuille et y ajouter des éléments.
2.3 L'enseignante invite les élèves à former des équipes de deux ou de trois, au maximum. Attention! Même s'ils sont trois, les élèves doivent s'assurer d'être concis. C'est la qualité et l'originalité de l'affiche qui prévaudront sur la quantité d'informations. Elle rappelle qu'ils ont deux périodes en classe pour créer leur affiche. Au cours de la dernière période, ils présenteront leur travail aux autres (pas de temps prédéterminé). L'enseignante circule en classe, aide et conseille les élèves.	2.3 En équipe de deux et de trois, au maximum, les élèves font une mise en commun des différentes notes qu'ils ont prises pendant l'écoute de l'album et ils amorcent la réalisation de leur affiche littéraire. Ils peuvent utiliser leurs notes de cours et ils ont accès au local informatique. Leur affiche peut se faire autant par collage papier ou numérique que par dessin (possibilité de projet avec un enseignant d'arts plastiques).

Tâches de l'enseignante :	Tâches des élèves :
3. INTÉGRATION	
3.1 L'enseignante rappelle que la présentation à la classe est informelle. Elle invite les élèves à former un cercle avec leurs chaises et à s'asseoir avec leurs coéquipiers. Donc, en grand groupe, elle invite les élèves à présenter leur affiche littéraire et à justifier leurs choix d'images ou de dessins. Elle les invite à faire des liens avec leur expérience esthétique. Il est à noter que seule l'affiche sera évaluée, mais les élèves doivent tout de même justifier leurs choix d'éléments, d'images et d'informations qu'ils ont mis sur leur affiche (points de participation à l'oral). L'enseignante guide les présentations des élèves et commente celles-ci. Elle attire l'attention sur certains éléments de leurs affiches et invite les élèves à réagir, à commenter.	3.1 Les élèves écoutent l'enseignante et ils présentent ensuite à la classe leur choix d'images et de dessins pour représenter l'album littéraire. Ils justifient tel ou tel élément et les informations choisies et mis en valeur dans leur affiche littéraire. Les élèves participent activement à la présentation des affiches.
3.2 L'enseignante montre enfin l'ensemble de l'album littéraire aux élèves, la page couverture et la quatrième de couverture. Elle leur demande s'ils auraient inclus d'autres éléments sur leur affiche s'ils avaient vu l'ensemble de l'album. Si oui, lesquels et pourquoi? Leur écoute et leur prise de notes auraient-elles été différentes? Comment? Pourquoi?	3.2 Les élèves écoutent les questions de l'enseignante et prennent connaissance de l'ensemble de l'album littéraire. Ils participent à la discussion en grand groupe et échangent avec l'enseignante.
Il est à noter que les affiches des élèves seront exposées en classe ou dans le corridor. Les élèves pourront voter pour la meilleure affiche littéraire, par un vote secret en classe.	À la fin du cours, les élèves affichent leur travail sur un mur de la classe ou dans le corridor. Les élèves pourront voter par un vote secret pour la meilleure affiche littéraire.

TITRE: APPRENDRE À (RÉ)ÉCRIRE EN LISANT À L'ÉDUCATION DES ADULTES : UN DISPOSITIF EXPLOITANT LE CONTE MERVEILLEUX

AUTEUR(S): VANESSA BOILY, M.A., UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CONSEILLÈRE PÉDAGOGIQUE, PROJET CARREFOUR FGA

PUBLICATION: CRÉATION DE DISPOSITIFS DIDACTIQUES ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DIVERSIFIÉ EN LITTÉRATIE : VERS UNE VALORISATION DE LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT ET DE LA RECHERCHE-ACTION EN ÉDUCATION

PAGES: 131 - 144

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, ISABELLE CARIGNAN ET FRANÇOIS LAROSE

ÉDITEUR: LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2017

ISBN: 978-2-7622-0356-1

URI:

DOI:

APPRENDRE À (RÉ)ÉCRIRE EN LISANT À L'ÉDUCATION DES ADULTES : UN DISPOSITIF EXPLOITANT LE CONTE MERVEILLEUX

Vanessa Boily, M.A., Université du Québec à Montréal,
Conseillère pédagogique, Projet Carrefour FGA

Résumé : La recherche actuelle en didactique de l'écriture du français langue maternelle prône des méthodes plus diversifiées que l'enseignement canonique des genres (Lebrun, 2007). Dans le cadre de notre recherche exploratoire, nous avons expérimenté un dispositif didactique en réécriture, inspiré de celui de Sorin (2005). Nous avons modifié ce dernier afin de l'adapter à notre clientèle spécifique à l'éducation aux adultes. Notre dispositif prône un changement de postures estudiantine et enseignante (Sorin, 2005; Tauveron et Sève, 2005). L'analyse quantitative des résultats voulait vérifier l'efficacité de notre dispositif (objectif 1) et l'analyse qualitative des rédactions des élèves et des entrevues semi-dirigées s'est concentrée sur le potentiel de notre dispositif à permettre aux élèves de mettre en oeuvre un projet d'auteur (objectif 2).

Mots-clés : réécriture, posture d'auteur, dispositif didactique, raccrocheurs, éducation aux adultes, conte.

Introduction

Pour développer la compétence à écrire des élèves, de récentes recherches en didactique de l'écriture du français langue maternelle prônent des méthodes plus diversifiées que l'enseignement canonique des genres, comme la réécriture (Baptiste, 2005; Lebrun, 2007; Sorin, 2005). Pour répondre à ce besoin didactique, nous avons créé un dispositif axé sur la réécriture inspiré de celui de Sorin (2005).

L'intérêt de notre étude se situe aussi dans la clientèle que nous avons étudiée (Boily, 2014). Nous avons expérimenté notre dispositif auprès de raccrocheurs, plus précisément des élèves inscrits dans un cours de français de la quatrième et de la cinquième secondaire dans un centre d'éducation des adultes dans la région de Montréal. L'expérimentation s'est tenue lors d'un atelier sur le conte destiné à ces élèves raccrocheurs. Peu d'outils didactiques sont destinés spécifiquement aux raccrocheurs alors que tout doit être mis en œuvre pour les aider et pour réduire leur vulnérabilité sur les plans social et économique (Lepitre, 2007; MEQ, 2004). Nous proposons donc un dispositif didactique en écriture littéraire adapté à cette clientèle particulière.

Pour favoriser la réussite et la persévérance scolaires, il faut, entre autres, développer davantage la compétence à écrire (Chartrand, 2009). Pour ce faire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS, 2008) reconnaît que les enseignants ont besoin de plus de formations et d'outils en ce sens. La présente recherche s'inscrit dans le courant des études visant à mettre de l'avant l'écriture littéraire en classe, plus précisément la réécriture, pour développer les compétences scripturales des élèves (Reuter, 2009; Sorin, 2005; Tauveron et Sève, 2005), ici des raccrocheurs.

Nous voulions répondre aux questions de recherche suivantes : 1) Quelle est l'efficacité d'un dispositif didactique alliant lecture littéraire et réécriture sur les productions écrites des élèves raccrocheurs? et 2) Dans quelle mesure le dispositif testé permet-il aux élèves d'adopter une posture d'auteur?

En comparant les résultats de notre prétest et de notre posttest, nous ne pouvons pas affirmer l'efficacité de notre dispositif, de nombreux biais étant reconnus. Néanmoins, l'analyse des entrevues réalisées à la suite du posttest avec les participants révèle que tous présentaient un projet d'auteur, mais que l'élaboration de ce dernier variait grandement d'un élève à l'autre. Cette analyse fine des profils de scripteurs à la suite de notre dispositif est très encourageante pour la recherche en écriture littéraire, bien qu'une étude empirique soit toujours nécessaire pour affirmer ses effets hors de tout doute.

Problématique

Notre problématique est double : elle agit sur un axe social, le décrochage scolaire (Larose et Boulanger, 2013), et sur un axe didactique (Sorin, 2005).

Un phénomène social préoccupant : le décrochage scolaire

Au regard des statistiques, le décrochage scolaire est un phénomène social de poids : en 2009-2010, 8,5 % des jeunes âgés de 20 à 24 ans étaient considérés comme des décrocheurs (Gilmore, 2010). Cela signifie que leur diplôme d'études secondaires n'était pas terminé et qu'ils n'étaient pas inscrits dans un établissement scolaire. En effet, de nombreux jeunes profitent de la formation générale des adultes pour terminer leurs études secondaires. Environ 40 % des jeunes femmes et de 20 % à 30 % des jeunes hommes décrocheurs retournent à l'école avant l'âge de 25 ans (Raymond, 2008). Mais que pouvons-nous faire pour stimuler cette reprise des études et pour mener les élèves vers la réussite scolaire ?

Peu d'études étudient les jeunes raccrocheurs, et encore moins sont axées sur les mesures didactiques possibles en classe de français à la formation générale des adultes (FGA), la plupart abordant les causes et les conséquences du décrochage (Raymond, 2008). PARcours (Pratiques d'accompagnement du raccrochage scolaire des 16-20 ans) est un organisme qui a été créé spécifiquement pour soutenir les acteurs du milieu qui travaillent auprès des jeunes raccrocheurs, une population étudiante en croissance. Dans un récent colloque mené par cet organisme en 2012, l'ensemble des acteurs impliqués a soulevé l'importance de différencier les pratiques pour les raccrocheurs. Les programmes alternatifs fonctionnent bien en offrant variété, soutien et flexibilité. L'originalité des projets touche aussi les jeunes raccrocheurs. Le MÉQ (2004) a déjà fait ce constat, puisque les jeunes raccrocheurs ont un profil bien à eux (Janosz, 2002), ce qui mènerait à une différenciation des approches promues par les centres de formation (Lepitre, 2007).

Étudier plus avant la réécriture au secondaire

Pour accroître la réussite scolaire, la compétence à écrire est un facteur déterminant (Chartrand, 2009). De nouvelles pratiques axées sur la créativité sont prônées par la recherche en didactique de l'écriture littéraire, dont la réécriture est une forme (Sorin, 2005; Tauveron et Sève, 2005). Des études en salle de classe semblent montrer que la réécriture est bénéfique pour le développement de la compétence à écrire des élèves (Reuter, 2009). En Europe, une étude de Bessonnat (2000) auprès d'élèves français de troisième (équivalent de la troisième secondaire au Québec) a révélé que les activités de réécriture répétées ont permis de modifier la représentation qu'avaient les élèves du processus de création, vers une représentation plus ouverte et moins figée. À l'université, Houdart-Mérot (2008) a pour sa part noté une plus forte compréhension de l'intertextualité et de sa place dans la

création et dans l'interprétation d'une œuvre chez ses étudiants. Au primaire, Chénard-Guay (2010) a relevé que les élèves avaient une meilleure analyse des textes lus à la suite des activités de réécriture. Cependant, d'autres études sont nécessaires pour dégager tous les effets de cette pratique (Bessonnat, 2000; Houdart-Mérot, 2008; Tauveron, 2005). Seules Beaudry et Huneault (2011) auraient expérimenté l'écriture d'invention au Québec, et ce, au niveau secondaire, mais leur objet d'étude était la lecture. La posture de scripteur lors de la réécriture, telle que nous voulons l'étudier ici, ne constituait pas l'objet examiné.

Ces constats nous ont amenés à établir deux objectifs pour notre recherche :

1. Vérifier l'efficacité d'un dispositif didactique portant sur la réécriture au secondaire, et ce, avec une clientèle peu étudiée, les jeunes raccrocheurs.
2. Vérifier si notre dispositif didactique permet à nos participants d'adopter une posture d'auteur, et ce, à l'aide de deux indicateurs (Tauveron et Sève, 2005).

Cadre conceptuel

Parmi les concepts autour desquels gravite notre recherche, deux sont primordiaux : la réécriture elle-même et la posture estudiantine lui étant associée. Le conte merveilleux se doit aussi d'être défini comme notre dispositif repose entièrement sur ce genre littéraire.

La réécriture : une pratique didactique intertextuelle

La réécriture est une forme d'écriture littéraire (Petitjean, 2003). Cette forme d'écriture entretient un lien fort avec la lecture littéraire (Sorin, 2005; Tauveron et Sève, 2005), puisqu'elle imite ou transforme un texte lu au préalable (Petitjean, 2003). Imiter, c'est reprendre considérablement les éléments du texte source lu (hypotexte); ce qui est l'équivalent de la réécriture actualisée (Gervais et Hinz, 2007). De son côté, transformer, c'est modifier davantage l'hypotexte; ce qui est l'équivalent de l'adaptation (Gervais et Hinz, 2007). L'intertextualité représente les liens existants entre divers textes : l'auteur part donc d'un hypotexte pour créer un nouveau texte (hypertexte) en conservant certains éléments du premier texte (liens communs ou intertextuels) (Genette, 1982). La place de l'intertextualité est donc centrale dans la mise en place de la pratique didactique qu'est la réécriture (voir figure 3.1).

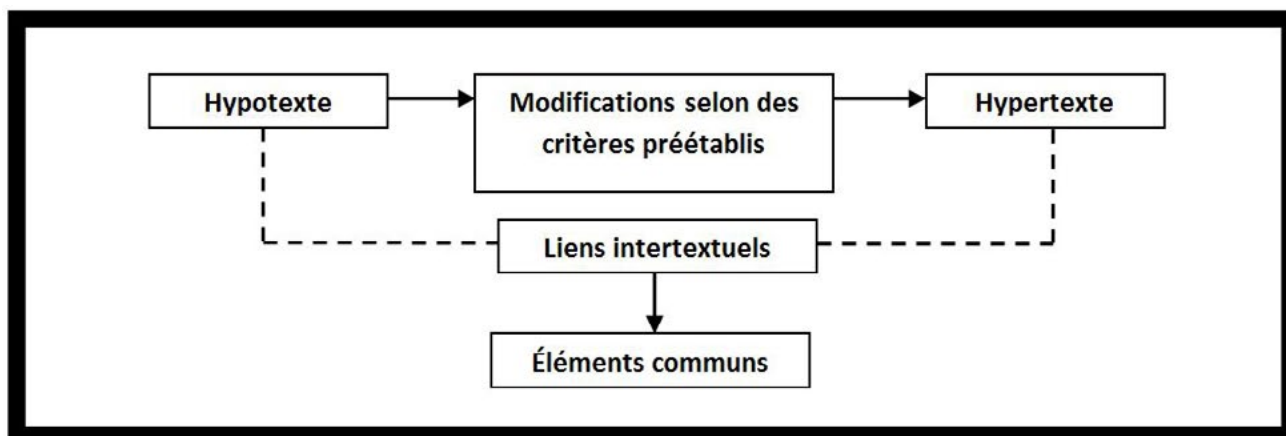


Figure 1. Schéma inspiré de Genette (1982) représentant les concepts en jeu lors de la réécriture

D'ailleurs, pour Houdart-Mérot, la lecture littéraire mise à profit lors d'une réécriture implique que « l'interprétation d'un texte littéraire s'appuie presque toujours sur une lecture intertextuelle » (2008, p. 129).

Une nouvelle posture

La réécriture nécessite un changement de posture, c'est-à-dire qu'elle exige de l'élève qu'il se positionne en tant qu'auteur, ayant un projet d'auteur, et non plus comme un simple scripteur écrivant pour son enseignant (Lebrun, 2007). Tauveron et Sève expliquent ainsi la posture auctoriale en contexte scolaire : « Dans les classes où nous avons travaillé, le contrat stipule que les élèves, après avoir exploré les règles de jeu construites par les auteurs légitimes pour des lecteurs coopératifs, échangent les rôles dans la communication littéraire et construisent à leur tour des aires de jeu pour des lecteurs aussi « intelligents », « actifs », « sensibles » et « cultivés » qu'ils furent eux-mêmes dans la partie et position précédente » (2005, p. 22).

Pour ce faire, il faut que chaque élève ait à sa disposition un répertoire intériorisé de procédés stylistiques et littéraires et qu'il utilise ce répertoire dans son texte en faisant des choix d'auteur (premier indicateur d'un projet d'auteur). Il faut aussi qu'il ait conscience de l'effet désiré chez son lecteur modèle (Eco, 1989) – après l'avoir identifié – (deuxième indicateur d'un projet d'auteur). La présence de ces deux indicateurs révélerait un projet d'auteur, une posture d'auteur chez l'élève selon Tauveron et Sève (2005).

Le conte merveilleux

Dans le cadre de notre recherche, le genre littéraire abordé est le conte merveilleux. « Les critères de définition des genres sont hétérogènes : critères formels parfois (présence d'une superstructure

textuelle particulière, présence de certaines formules, comme dans le conte merveilleux), critères thématiques souvent [...], cadre pragmatique [...]» (Crinon, 2006, p. 17). En ce sens, le conte merveilleux est un texte de type narratif, c'est-à-dire que son but premier est de raconter une histoire, et celle-ci est fictive. Propp (1970), en présentant la morphologie du conte, insiste sur ses invariants, qui se succèdent toujours dans le même ordre, même s'ils ne sont pas tous présents d'une histoire à l'autre. Par exemple, la présence d'un manque ou d'un méfait qui mène à un départ et qui se termine par un mariage entre les personnages constitue une suite d'invariants du conte merveilleux (Propp, 1970).

Une étude ayant souligné l'échec de l'enseignement traditionnel du conte (Crinon, 2006), nous proposons une façon novatrice de l'enseigner aux élèves. De plus, le conte étant un genre de texte souvent lu dès la petite enfance (Rufiange, 2008), cela pourrait contribuer à augmenter les connaissances préalables des élèves à son sujet, surtout intertextuelles, et faciliter la mise en place de notre dispositif (Sorin, 2005; Tauveron et Sève, 2005).

Méthodologie

Les sujets

Notre échantillon est considérablement réduit, ce qui est un biais avoué de notre recherche : sept participants sur douze ont complété l'ensemble des activités. La clientèle plus volatile avec laquelle nous travaillons peut expliquer ce biais (MÉQ, 2004). Nos participants sont principalement des racrocheurs inscrits à une école de FGA de Montréal en fréquentation de jour, et ce, en quatrième ou cinquième secondaire en français. Ils se sont portés volontaires pour participer à un atelier siglé sur le conte merveilleux (notre dispositif didactique), à raison de deux heures deux fois par semaine pour sept semaines (pour un total de 27 heures). Les ateliers ont été animés par l'enseignante chercheure, qui a quatre années d'expérience en enseignement à la FGA et qui a aussi enseigné au secteur jeune auparavant.

Le dispositif didactique

Adapté d'un dispositif de réécriture créé par Sorin (2005) et destiné aux élèves du primaire, notre dispositif se déploie en six étapes, dont trois (étapes 2, 3 et 4) pouvant être répétées un nombre X de fois en fonction des besoins des apprenants :

1. L'écriture d'un premier conte selon une consigne donnée par l'enseignant;
2. Lire une œuvre riche en intertextualité;
3. Analyser l'œuvre avec les élèves afin de mettre en évidence les traces d'intertextualité;

4. Réécriture d'un conte connu (en partie ou en totalité);
5. L'écriture d'un dernier conte selon la même consigne qu'à la première étape;
6. Retour sur la tâche d'écriture par une discussion élève-enseignant (entrevues).

Les textes choisis devaient receler de traces intertextuelles décelables pour les élèves : les contes classiques des frères Grimm et les versions de Perrault et d'Andersen, mais aussi des versions internationales de ces classiques (Morel, 2008) et des contes mythologiques les ayant inspirés. Les élèves étaient amenés à discuter des œuvres lues et à énoncer diverses interprétations; le but étant toujours de développer un répertoire de procédés stylistiques et littéraires chez les apprenants pour qu'ils deviennent des auteurs avec un projet d'écriture à effet esthétique conscient pour un lecteur modèle (Eco, 1989).

Les instruments de collecte de données et l'analyse des données

Afin de répondre à nos deux objectifs de recherche, deux instruments de collecte de données ont été employés : un prétest et un posttest (premier instrument) et une entrevue semi-dirigée (deuxième instrument).

Le prétest et le posttest ont été administrés lors des étapes 1 et 5 avec la même consigne :

Vous devez écrire un conte merveilleux d'au moins 350 mots en vous basant sur ce que vous savez déjà de ce genre de texte. Vous avez trois heures pour le faire. Bonne rédaction! Cet instrument vise à vérifier l'efficacité du dispositif (1^{er} objectif). Toutefois, l'absence de groupe de comparaison et la taille réduite de notre échantillon limitent grandement la portée de nos résultats quantitatifs. Pour analyser les résultats obtenus au prétest et au posttest, nous avons employé une grille de codification du conte critériée (A, B, C, D, E) – que nous avons préalablement pilotée – et pondérée (20 points par critère). Les cinq critères évalués étaient les éléments intertextuels, l'originalité, les éléments merveilleux, l'organisation stratégique ainsi que la continuité et la progression.

Le second instrument est une entrevue réalisée lors de l'étape 6 du dispositif. Nous avons posé sept questions aux élèves afin de déterminer si une posture d'auteur était observée à la suite de l'implantation du dispositif (2^e objectif). Voici le classement initial des projets d'auteur que nous avons établi, en fonction des deux indicateurs de Tauveron et Sève (2005) présentés dans le cadre conceptuel :

1. Présence : conscience des choix opérés (CCO, premier indicateur) et lecteur modèle anticipé (LMA, deuxième indicateur)
2. Balbutiement : un des deux indicateurs seulement
3. Absence : Aucun indicateur

Une étude de contenu a été réalisée sur les verbatims des entrevues pour déceler les échanges avec les élèves qui révèlent un projet d’auteur conscient. Notre codification s’est effectuée dans un premier temps en fonction des indicateurs de Tauveron et Sève (2005). Dans un deuxième temps, nous avons croisé ces résultats avec l’analyse des productions écrites.

Résultats

Bien qu’ils doivent être relativisés, nos résultats décèlent un certain impact de notre dispositif sur nos élèves ainsi que la présence d’un projet d’auteur chez ces derniers lors du postest.

Impact du dispositif axé sur la réécriture

En comparant les résultats obtenus au prétest et au postest, une nette amélioration est notable pour plusieurs critères, principalement pour les éléments intertextuels et merveilleux ainsi que pour la continuité et la progression (voir le tableau 5.1). Cependant, l’échantillon restreint de sept participants limite grandement la portée de ces résultats; parfois, il ne s’agit que d’un participant qui s’est amélioré. Par exemple, l’élève 1 a vu son résultat passer de 4 à 20 sur 20 et l’élève 7, de 8 à 20 sur 20 au postest pour le critère portant sur l’intertextualité.

Tableau 5.1 Comparaison des moyennes obtenues pour chaque critère au prétest et au postest

Critères	Moyennes au prétest	Moyennes au postest
Éléments intertextuels	14.86	19.43
Originalité	18.86	20
Éléments merveilleux	17.14	19.43
Organisation stratégique	16	17.71
Continuité et progression	14.86	17.14

Il est toutefois intéressant de noter que, sans que la consigne ait changé, les contes du postest présentent davantage de traces intertextuelles riches et habiles que ceux du prétest. En voici un exemple qui provient du texte de l’élève 1 qui a fait une réécriture du conte *Le Prince Grenouille* :

La dame chenille

Dans un royaume sans roi vivait une dame affreuse ayant l'apparence d'une vieille chenille. Cette dame passait ses journées à marcher à travers le royaume en direction de sa maison, mais le chemin était long et elle était faible et fatiguée; la vieille dame n'y était jamais parvenue.

[...]

Et alors, sans attendre l'approbation de l'homme, elle l'embrassa et puis, soudain, dans un éclat de lumière, la dame chenille se métamorphosa en jolie princesse.

Un élément intéressant dans ce texte est l'inversion (Tauveron et Sève, 2005, p. 111) : l'élève 1 a inversé les rôles de la princesse et du prince. Ici, le prince n'est pas grenouille, mais un pauvre généreux qui aidera la vieille dame chenille (qui se métamorphosera ensuite en belle princesse) alors que, dans le conte initial, le prince grenouille était celui qui changeait. Autre élément inusité, le pauvre homme ne change pas vraiment physiquement, malgré le fait que la dame chenille le trouvait repoussant au départ; ses bonnes valeurs reconnues en font un être nouveau aux yeux de la princesse, digne de diriger son royaume. L'élève aurait pu se limiter à changer le *Prince Grenouille* en *Prince Chenille* et reprendre la même trame narrative, mais il l'a modifiée plus avant en interchangeant les rôles des héros et en intégrant une nouvelle morale. Les traces intertextuelles présentées sont riches; nos résultats prennent donc leur sens dans une analyse plus qualitative que quantitative.

Diverses postures d'auteur

Pour l'ensemble de nos sept participants, un projet d'auteur a été relevé durant l'entrevue. C'est l'élaboration de ce dernier qui varie. Le tableau 5.2 relève le nombre de fois qu'un choix (CCO, premier indicateur) ou qu'un lecteur modèle (LMA, deuxième indicateur) a été mentionné par l'auteur du conte lors de l'entrevue, en plus de donner un exemple de réponse d'élève pour chaque code. En traitant uniquement les réponses à l'entrevue, deux élèves présentent un seul indicateur (Tauveron et Sève, 2005), le CCO, et donc se classent comme ayant un balbutiement de projet d'auteur. Pour l'élève 4, un possible manque de métalangage peut avoir biaisé notre classement (Beaudry et Hu-neault, 2011), car son texte témoigne d'une prise en compte exceptionnelle du destinataire. Nous le classerons donc comme présentant un projet d'auteur lors de notre deuxième temps d'analyse. Les cinq autres élèves avaient un projet d'auteur complet, c'est-à-dire que les codes CCO et LMA étaient présents dans leur entrevue.

Tableau 5.2 Deux indicateurs du projet d’auteur

Élève	(Exemple de réponse)	1	2	3	4	5	6	7
CCO	Puis je voulais qu’elle puisse lui rendre service en montrant aux autres que, dans le fond, ce n’était pas une sorcière. [...] Bien une morale? C’est plutôt que ... c’est un peu l’histoire, tu sais, de laide et belle (Gratelle au bois mordant). Il n’y a personne qui est laid et la beauté est juste un prototype et c’est la même chose vraiment (Élève 2, question 2).	5	5	12	2	4	2	3
LMA	Au milieu, je n’avais pas d’idée parce que je voulais rendre l’idée... Mon idée de base, c’était vraiment que la personne qui lit sente que la valeur c’est vraiment qu’on accepte d’aider gratuitement. Je ne sais pas. Généreusement (Élève 1, question 2).	2	2	5	0	5	0	2

Étant donné qu’il n’y a pas eu d’entrevue réalisée au départ, il est impossible de statuer sur un changement de posture, de scripteur à auteur; il s’agit d’une faille méthodologique reconnue de notre projet. Néanmoins, il est tout de même possible de statuer que notre dispositif a permis aux élèves de vivre leur projet d’auteur.

Par ailleurs, un classement plus fin que celui de présence ou d’absence de projet est possible. Parmi les six élèves présentant les deux indicateurs du projet d’auteur, trois faisaient montre d’une réflexion plus approfondie sur leur processus d’écriture (élèves 3, 5 et 7). Cette réflexion s’accompagnait notamment de l’explication de leurs choix (Tauveron et Sève, 2005) et de leur style d’écriture ou de leurs habitudes scripturales (Barthes, 1953 et 1972). Il s’agit donc d’une quatrième catégorisation possible du projet d’auteur, une classe à ajouter au-dessus de celles présentées précédemment (voir 4.3).

D’autres éléments sont ressortis des entrevues. Entre autres, l’expérience de lecture réalisée avant la réécriture est importante puisque les élèves doivent lire des œuvres marquantes (Tauveron et Sève, 2005) pour s’impliquer davantage en réécriture. L’entrevue nous donne un accès privilégié à cette bibliothèque intérieure (Louichon et Rouxel, 2010) en plus de nous révéler la présence ou l’absence du projet d’auteur. Par ailleurs, deux œuvres fortement intertextuelles lues en classe ont été souvent mentionnées en entrevue : *Le délire de Somerset* et *Gratelle au bois mordant*. Elles ont été marquantes pour nos participants (Tauveron et Sève, 2005).

Autre fait à noter, l’intertextualité a été source de stratégies pour plusieurs élèves. Conséquemment, l’enseignant doit amener les élèves « à identifier les moyens convoqués pour produire les effets perçus et à rapporter ces moyens à une intention d’auteur inscrite dans le texte » (Tauveron et Sève, 2005, p. 21) afin que les élèves puissent s’en servir à leur tour dans leurs textes.

Conclusion

Aux deux questions que nous nous étions posées, nous ne pouvons répondre entièrement. Quelle est l'efficacité d'un dispositif didactique alliant lecture littéraire et réécriture sur les productions écrites des élèves raccrocheurs? La désaffection de participants et l'absence hors de notre contrôle de groupe de comparaison limite la portée de nos résultats bien que les sept participants aient obtenu une note supérieure au posttest. Dans quelle mesure le dispositif testé permet-il aux élèves d'adopter une posture d'auteur? Les sept participants ont présenté un projet d'auteur; seulement sa complexité ou son élaboration variait. Nous pouvons maintenant présenter un classement plus précis des projets d'auteur des élèves que celui de Tauveron et Sève (2005).

D'autres études avec une méthodologie différente et des prises de données plus régulières sont nécessaires pour vérifier l'efficacité de la réécriture en classe, même avec notre clientèle cible que sont les raccrocheurs. Toutefois, nos résultats sont encourageants et s'inscrivent dans le courant visant la persévérance scolaire à l'aide d'initiatives locales innovantes et variées visant à briser par moments le modèle très traditionnel de l'éducation des adultes (MÉLS, 2004; PARcours, 2012).

Références

- Baptiste, L. (2005). Apprendre à écrire dans les programmes 2002 de l'école élémentaire : le recours à la littérature. *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 38(4), 133-150.
- Barthes, R. (1953 et 1972). *Le degré zéro de l'écriture*. France : Éditions du Seuil.
- Beaudry, M.-C. et Huneault, M. (2011). Étude de l'écriture d'invention pour développer la posture de lecteur littéraire chez des élèves de la cinquième secondaire. *Revue pour la recherche en éducation*, Acfas, Actes du colloque, 10 au 14 mai 2010, Université de Montréal.
- Bessonnat, D. (2000). Une année de réécriture en troisième. *Pratiques*, (105/106), 83-110.
- Boily, V. (2014). *Apprendre à (ré)écrire aux raccrocheurs grâce à la lecture* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Chartrand, S. G. (2009). *Améliorer la maîtrise de la langue écrite : la responsabilité de tous les enseignants*. [Document PDF] Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/prprs/pdf/prprs-Fiche23.pdf>
- Chénard-Guay, C. (2010). *Écrire à la manière d'un auteur au premier cycle du primaire : pratiques et impacts* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
- Crinon, J. (2006). L'écriture littéraire et les genres. *Le français aujourd'hui*, 2(153), 17-24.
- Eco, U. (1989). *Lector in Fabula : le rôle du lecteur*. Paris, France : Éditions Grasset et Fasquelle.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Paris, France : Seuil.
- Gervais, F. et Hinz, C. (2007). Réécriture et musique dans les *Contes de Grimm* et *Les Mille et une Nuits* ». Dans F. Gervais et M. Noël-Gaudreault (dir), *Littérature de jeunesse et espaces identitaires* (p.75-81). Allemagne : Electronic Publishing Osnabrück.
- Gilmore, J. (2010). *Tendance du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs*. Canada : Statistique Canada. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010004/article/11339-fra.htm>
- Houdart-Mérot, V. (2008). Atelier de réécriture et critique littéraire en acte à l'université. *Recherches et Travaux*, (73), 125-137.
- Janosz, M. (2002). *Le profil des jeunes décrocheurs. Forum régional de l'île de Montréal sur la persévérance, la réussite scolaire et le soutien aux raccrocheurs. Actes du forum du 23 mai 2002, Montréal*. Québec : Les publications du Québec.
- Larose, F. et Boulanger, D. (2013). *Du communautaire au socioéducatif. Rapport de la recherche évaluative du programme « L'École des parents » déployé par le Regroupement économique et social du sud-ouest (RESO). Synthèse, faits saillants et recommandations*. Sherbrooke/Québec: Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative et socioéducatif / Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.

- Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383-399.
- Lepitre, J. (2007). *Étude à posteriori du projet de raccrochage scolaire : Alternative scolaire à travers le modèle de motivation en contexte scolaire de Rolland Viau* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Louichon, B. et Rouxel, A. (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *La formation à l'enseignement : les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. [Document PDF]. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationEnsFormMilieuPratique_f.pdf
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2004). *Le plaisir d'apprendre : J'embarque quand ça me ressemble*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Morel, F. (2008). *Les histoires du Petit Chaperon rouge racontées dans le monde*. Paris : Syros.
- Petitjean, A. (2003). Écriture d'invention et nouveaux programmes des lycées. *Écriture et invention*. Actes du colloque d'Arras, IUFM de Nord-Pas-de-Calais.
- PARcours. (2012). *La grande rencontre 2012*. 1^{er} et 2 novembre 2012, Université du Québec à Montréal. Repéré à <http://parcours.uqam.ca/quoi-de-neuf/1-quoi-de-neuf/140-la-grande-rencontre-2012-sur-video.html>
- Propp, V. (1970). *Morphologie du conte*. Paris : Seuil.
- Raymond, M. (2008). *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*. Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation : documents de recherche, (055), produit n° 81-595-M au catalogue de Statistique Canada.
- Reuter, Y. (2009). Les récits de fiction en dernière année du primaire. Éléments d'analyse et de comparaison selon les pédagogies. Dans J.-L. Dufays et S. Plane (dir.), *L'écriture de fiction en classe de français* (p. 69-85). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Rufiange, C. (2008). Les modèles novateurs à l'école. *Lurelu*, 31(l), 99-100.
- Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 65-78.
- Tauveron, A.-M. (2005). Accompagner l'écriture d'invention en classe. *Pratiques*, (127-128), 230-248.
- Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris, France : Hatier.